

# VU Research Portal

## La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado

Korthagen, F.

### ***published in***

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado  
2010

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 83-101.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

# ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 68 (24,2)

Zaragoza (España), Agosto, 2010

***La “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

**Sede Social, redacción, administración y correspondencia**

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

**Editor**

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

**Páginas web**

<http://www.aufop.com>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

**Composición de textos e impresión**

Miño y Dávila Editores

Av. Rivadavia 1977 - 5º B (C1033AAJ) • Buenos Aires • Argentina

E-mail: [produccion@minoydavila.com.ar](mailto:produccion@minoydavila.com.ar) • Página Web: <http://www.minoydavila.com.ar/index>

**Diseño de portadas y diseño web**

José Palomero Fernández \* [depalo@thewelltime.com](mailto:depalo@thewelltime.com) \* <http://www.thewelltime.com/>

-ISSN: 0213-8646

-DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos.

Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

La Revista ha recibido en 2009 una subvención del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Vicepresidente**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo social).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Editor y Secretario del Consejo de Redacción**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administración y distribución**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Correspondencia con autores**

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Relaciones institucionales**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Relaciones internacionales**

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar. Ecuador)

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Torino. Italia)

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department)

### **Soporte informático**

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación)



## **Base de datos y certificaciones**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

## **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Palencia).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad de Valencia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER MC LAREN (University of California, Los Angeles, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKE (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

## **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
 GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
 CONSTANCIO MÍNGUEZ (Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación).  
 JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).  
 MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).  
 CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
 JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).  
 ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
 JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).  
 MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).  
 ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
 TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
 ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).  
 SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
 FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidade de Santiago de Compostela. Escola Universitaria de Formación do Profesorado de Lugo).  
 CARMÉ TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
 MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
 MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
 LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
 MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
 NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

## **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).  
 JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
 MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
 CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
 MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).  
 SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

## **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

## **ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)**

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

***A partir del número 46, la “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)”, ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.***

# **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 68 (24,2)

ISSN 0213-8646

## **ÍNDICE**

**Editorial:** Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable..... 11

### **Tema monográfico**

#### **“Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre”**

**Coordinado por Ángel I. Pérez Gómez**

**Presentación:** Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre

Ángel I. Pérez Gómez (Coordinador) ..... 17

Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes

Ángel I. Pérez Gómez ..... 37

Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal

José Contreras Domingo ..... 61

La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado

Fred A.J. Korthagen ..... 83

La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia

Philippe Perrenoud ..... 103

Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad

Ken Zeichner ..... 123

La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico” <i>Eduardo Fernández Rodríguez, Henar Rodríguez Navarro y Martín Rodríguez Rojo</i> .....	151
La formación del profesorado en las instituciones que aprenden <i>Miguel Ángel Santos Guerra</i> .....	175
La selección y la evaluación del profesorado <i>Juan M. Escudero Muñoz</i> .....	201
El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado <i>John Elliott</i> .....	223
La carrera profesional para el profesorado <i>José Gimeno Sacristán</i> .....	243
<b>Autores</b> .....	261
<b>Normas de funcionamiento</b> .....	267

# ***Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Number 68 (24,2)

ISSN 0213-8646

## INDEX

***Editorial:*** Reinventing the teaching profession: a challenge which  
can not be postponed..... 11

### ***Monographic Theme***

#### **"Reinventing the teaching profession: new demands and scenarios in the age of information and uncertainty"**

**Coordinated by Ángel I. Pérez Gómez**

- Introduction:*** New demands and scenarios for the teaching profession  
in the age of information and uncertainty  
Ángel I. Pérez Gómez (Coordinator) ..... 17
- Learning to educate. New challenges for teacher training  
Ángel I. Pérez Gómez ..... 37
- Being and knowing in teachers' didactics education: a personal point of view  
José Contreras Domingo ..... 61
- Practice, theory and person in teacher education  
Fred A.J. Korthagen ..... 83
- Teacher training: a compromise between irreconcilable views on coherence  
Philippe Perrenoud ..... 103
- New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections  
between campus courses and practical experiences in Teacher Education  
at university  
Ken Zeichner ..... 123

Initial training of education professionals: a critical analysis  
of the new curricula in the context of “academic capitalism”  
*Eduardo Fernández Rodríguez, Henar Rodríguez Navarro  
y Martín Rodríguez Rojo* ..... 151

Teacher Education in the learning institutions  
*Miguel Ángel Santos Guerra*..... 175

Teacher selection and evaluation  
*Juan M. Escudero Muñoz* ..... 201

Lesson and Learning Study: a globalizing form of teacher research  
*John Elliott*..... 223

The professional career for teachers  
*José Gimeno Sacristán* ..... 243

**Authors** ..... 261

**Notes for Contributors** ..... 267

## EDITORIAL

### ***Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable***

La insatisfacción generalizada con la calidad de los sistemas educativos para hacer frente a los complejos e inciertos escenarios actuales, está generando la búsqueda de alternativas y reformas que no consiguen los efectos deseados. La escuela contemporánea parece una institución acomodada más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI.

Nadie puede obviar la importancia de tres indicadores de insatisfacción especialmente relevantes:

- 1) El alto índice de abandono y fracaso escolar. Un tercio de la población no acaba la etapa obligatoria.
- 2) El fracaso parcial de la función compensatoria. En la actualidad la variable más definitiva a la hora de predecir el rendimiento académico de los alumnos sigue siendo el nivel cultural y los estudios de sus padres. ¿Dónde está pues la función compensatoria de la escuela?
- 3) La irrelevancia de gran parte del conocimiento que se aprende en la escuela. La escuela tiene dificultades para el desarrollo del pensamiento aplicado, del conocimiento crítico, de las capacidades creativas, del conocimiento que organiza los modos de sentir, de pensar y de actuar de los ciudadanos.

La insatisfacción social con la calidad de los sistemas educativos intensifica la preocupación nacional e internacional por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el curriculum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de los docentes y en definitiva nuevos modelos de escolarización.

Los sistemas educativos han sufrido reformas continuas, en la práctica escasamente satisfactorias. El desafío actual es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre. La formación de los ciudadanos contemporáneos parece requerir la traslación desde un curriculum disciplinar de acumulación y reproducción de datos, a un curriculum abierto y flexible, basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas. Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir sólo



ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan formar y desarrollar sus competencias o cualidades humanas fundamentales, es decir, construir, modificar y reformular de manera crítica y creativa sus conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades.

La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes. La enseñanza que no consigue provocar aprendizaje en todos y cada uno de los aprendices empieza a perder su legitimidad social y profesional.

Sin embargo, caben pocas dudas de que la universidad española en general y las facultades de Ciencias de la Educación, en particular, se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI. Después de tantas reformas de los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso de Bolonia..., nuestra Universidad sigue estando saturada de las mal denominadas clases magistrales, de enseñanza pasiva y repetitiva. Unos estudios universitarios en los que el estudiante tiene que matricularse en decenas de microasignaturas, habitualmente desconectadas entre sí, junto con la masificación histórica, han convertido la enseñanza universitaria en un proceso repetitivo de lección transmisiva, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. Cuando este modelo se generaliza puede llegar a constituir un absurdo tan ineficaz como intolerable.

Lamentablemente, las facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes no constituyen una excepción a considerar, ni un ejemplo a imitar. Muy al contrario, son un caso más de la fragmentación e irrelevancia del curriculum de formación. La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., conduce al fracaso de su misión académica y social de formar profesionales competentes. Se espera, de manera ingenua y falaz, que la habilidad de cada estudiante consiga unir y vincular los fragmentos disciplinares, aprendidos de manera abstracta y memorística, en teorías, actitudes y estrategias de acción unitarias, lo que hoy se denominan competencias. Pero las competencias o cualidades humanas personales y profesionales, como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales.

Lo más lamentable, a nuestro entender, es que frente a la oportunidad, ciertamente ambigua por el modo de llevarse a cabo, que podría haber supuesto el proceso de reforma de los actuales planes de estudio al calor de Bolonia, la realidad es que los nuevos programas aprobados de formación de docentes son, en general, tan fragmentados e irrelevantes como los anteriores. El nuevo Master Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria puede considerarse el ejemplo más palmario de esta frustración, de esta oportunidad inicialmente perdida.

Frente a esta contumaz resistencia académica universitaria, que reproduce rutinas y tradiciones fracasadas, se nos plantea la necesidad de volver a pensar el sentido actual de nuestra profesión. Parece evidente que el papel del docente no puede ya reducirse a la mera explicación de contenidos y evaluación de resultados. Esta simple función puede ser perfectamente desempeñada por recursos tecnológicos y plataformas de intercambio de información al alcance de las sociedades desarrolladas. La tarea del docente de nuestra era es mucho más compleja y más digna: acompañar, estimular y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de toda su vida, cuando así lo requieran las circunstancias. La enseñanza que no provoca aprendizaje en los estudiantes, y en particular en los más necesitados, no merece la pena el costo tan elevado que supone. Por ello, los docentes requerimos una formación que incluya, por supuesto, el conocimiento de lo que queremos enseñar y la pasión por el saber, pero además el amor por ayudar a aprender, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes contemporáneos, de los múltiples recursos y formas de enseñar, de las formas posibles de organizar actividades y contextos y de evaluar procesos y productos para ayudar a aprender, así como el desarrollo de saberes, habilidades y actitudes profesionales para estimular y motivar incluso y principalmente a los que por circunstancias muy diversas no quieren, no saben o no pueden aprender.

Ante estas nuevas exigencias se impone volver a pensar de forma abierta y valiente la naturaleza de la profesión docente en todas sus dimensiones y etapas: los procesos de selección de quienes pretenden entrar en la formación inicial, los programas e instituciones de formación inicial, la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, los procesos de inmersión de los docentes noveles en la vida profesional, el perfeccionamiento y actualización continua del profesorado, la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes, vinculados con la docencia, la innovación, la investigación y la preparación de nuevos docentes para su vida profesional..., en definitiva, reinventar la profesión docente, para dotarla de coherencia interna y desarrollarla de tal forma que pueda responder adecuadamente a las complejas e inciertas exigencias de la vida contemporánea.

Quienes estamos profesional y vitalmente implicados en la formación de docentes y en el desarrollo de la investigación e innovación educativas, no podemos mirar hacia otro lado, y debemos empezar por nosotros mismos, los formadores de docentes. Nos apela la necesidad de responder ya ante un reto inaplazable. Por ello, desde la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* queremos contribuir a estimular y fomentar el debate abierto, sereno, plural, y riguroso pero urgente, sobre la necesidad de *reinventar la profesión docente* para afrontar de forma adecuada las nuevas exigencias y nuevos escenarios educativos en la era de la información y de la incertidumbre. El presente monográfico y el congreso *Profe10*, que coorganizamos conjuntamente con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, el periódico *Escuela* y la revista *Cuadernos de Pedagogía*, es nuestro granito de arena a este compromiso compartido.

***El Consejo de Redacción***

---

MONOGRAFÍA:

**REINVENTAR LA PROFESIÓN DOCENTE**  
**Nuevas exigencias y escenarios en la era**  
**de la información y la incertidumbre**

***Coordinador:***  
***Ángel I. Pérez Gómez***

---



## PRESENTACIÓN

### ***Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre***

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ (Coordinador)

Correspondencia

Ángel I. Pérez Gómez

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Universidad de Málaga

Tel.: 952 13 1069

Fax: 952 13 1460

Email:  
apggomez@uma.es

Recibido: 21/2/2010  
Aceptado: 15/4/2010

#### **RESUMEN**

En esta presentación del monográfico, al repasar las aportaciones diversas de los diferentes autores, aparece de forma palmaria la necesidad de volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente. La sociedad contemporánea requiere profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación. Especial énfasis se sitúa en el análisis crítico y en la formulación de alternativas prometedoras de los actuales programas e instituciones de formación inicial, de la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, del perfeccionamiento y actualización continuos del profesorado así como de la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes, vinculados con la docencia, la innovación, la investigación y la preparación de nuevos docentes en su vida profesional.

**PALABRAS CLAVES:** Desarrollo profesional del docente, Formación del profesorado, Carrera docente.

### ***Introduction: New demands and scenarios for the teaching profession in the age of information and uncertainty***

#### **ABSTRACT**

On reviewing the varied contributions from the authors this introduction unveils the clear need to rethink the meaning and nature of the teaching profession. Our current society requires

better prepared teachers who are more committed to the complex task of accompanying, fostering, and guiding learning and the development of human qualities that we consider most valuable in every citizen, in each new generation. Special emphasis is placed on the critical analysis of –and the proposal of the most promising alternatives to– current programs and initial training institutions, teacher selection and their assignment to different positions and schools, teachers’ continuous improvement and updating, the assessment and recognition of teaching merits related to teaching, innovation, research and preparation of new teachers in their professional lives.

**KEY WORDS:** Teacher professional development, Teacher education, Teaching career.

*“Las concepciones del conocimiento como o «empírico» o «analítico», dominantes en el ámbito educativo, tienden a conceder escaso valor al conocimiento experiencial, de modo que los propios docentes no son conscientes del valor de su propio conocimiento. Así pues, los propios docentes no se ven a sí mismos como generadores de conocimiento”*  
(ELBAZ, 1983, 11).

### ***Un nuevo docente para una nueva era***

Desde hace al menos dos décadas, tanto en el panorama internacional como en el nacional, parece evidente que el reto actual que afrontan los sistemas educativos es el reto de la calidad. El desafío actual más urgente de nuestro sistema educativo es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre. Los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en nada se parecen a los escenarios y contextos que rodeaban el crecimiento de las generaciones del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el dispositivo escolar vigente, el curriculum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días.

Este dispositivo escolar que tanto ayudó en otras épocas a la erradicación de la ignorancia y a la consolidación de una cierta igualdad de oportunidades, se muestra hoy incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea. En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era

contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

La formación de estos docentes requiere un cambio sustancial en los programas, métodos e instituciones en todas las etapas de su larga vida profesional. Parece fundamental que los docentes vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones escolares al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados, cuando fuere necesario, por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción.

Como se plantea en el editorial de este monográfico, “la universidad española en general y las facultades de Ciencias de la Educación, en particular, se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación del siglo XXI. Después de tantas reformas de los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso de Bolonia..., nuestra Universidad sigue estando saturada de las mal denominadas clases magistrales, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. La práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos”<sup>1</sup>.

Se espera, de manera ingenua o falaz, que la habilidad de cada estudiante consiga unir y vincular los fragmentos disciplinares, aprendidos de manera

- 
1. Esta insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y curriculares de formación de docentes ha provocado una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional. Como ejemplos podemos citar los siguientes: Holmes Group (1986); National Commission on Excellence in Teacher Education (1985); Furlong y Maynard (1995); Tom (1997); Zeichner (2007); Grossman (2005); Grossman *et al.* (2009); Darling-Hammond, Bransford, LePage, Hammerness y Duffy (2005); National Commission on Teaching & America's Future (1996); Teacher For America (TFA); Teacher for a New Era (TNE); “School based teacher education”, IVLOS (KORTHAGEN, 2004).



abstracta y memorística, en teorías, actitudes y estrategias de acción coherentes, eficaces y adecuadas. Pero las competencias o cualidades humanas personales y profesionales, como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales.

El presente monográfico pretende estimular de forma serena y rigurosa el debate sobre las nuevas exigencias de la profesión docente en la sociedad contemporánea: los procesos de selección de quienes pretenden entrar en la formación inicial, los programas e instituciones de formación inicial, la selección del profesorado y su adscripción a los diferentes puestos de trabajo y centros escolares, los procesos de inducción de los docentes noveles en la vida profesional, el perfeccionamiento y actualización continua del profesorado, la evaluación y reconocimiento de los méritos docentes, vinculados con la docencia, la innovación, la investigación y la preparación de nuevos docentes en su vida profesional.

### ***Transformar la formación inicial. La formación del pensamiento práctico***

Con este propósito se presentan al comienzo del mismo cuatro contribuciones que analizan y debaten propuestas relacionadas con la transformación radical de la formación inicial de los docentes. Con sus evidentes posiciones diferenciadas, las cuatro aportaciones se plantean la necesidad de repensar sustancialmente la función del docente y modificar de forma coherente los programas y procesos implicados en su formación. Para todos ellos, el núcleo del problema reside en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican las dimensiones y recursos personales y profesionales que definen sus modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de las disciplinas que han de enseñar como de las disciplinas que indagan qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una interpretación, ni una planificación, ni una intervención adecuadas a las exigencias complejas y cambiantes de la diversidad de aprendices contemporáneos. La formación del pensamiento práctico (Pérez Gómez), el desarrollo de las competencias profesionales (Perrenoud), la construcción de los saberes in-corporados (Contreras), la formación reflexiva de la identidad profesional (Korthagen), parecen el talón de Aquiles de los programas de formación de los docentes contemporáneos.

Como plantea Pérez Gómez en su contribución a este monográfico, la formación de los docentes se ha apoyado históricamente en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una

mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico, que afirma una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica (BULLOUGH, en prensa; RUSSELL y McPHERSON, 2001). Esta concepción ingenua y mecanicista a la vez considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes, cuando por lo general las teorías, al no poseer para el estudiante-aprendiz, en la mayoría de los casos, la significación auténtica que pueden tener para el investigador, científico o experto, con demasiada frecuencia se convierten en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin valor de uso, que el aprendiz intercambia por notas, calificaciones o acreditaciones, pero que en raras ocasiones iluminan u orientan la práctica.

Parece necesario adoptar posiciones epistemológicas bien diferentes con respecto al conocimiento y a la formación de los *saberes in-corporados* que requieren los docentes en su práctica profesional. La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (GERGEN, 2001). La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad.

La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico, en gran parte tácito y emergente del conocimiento práctico. El pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración insoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción. Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas (SCHÖN, 1999; KORTHAGEN, 2006; PÉREZ GÓMEZ, en prensa). Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo insoluble en la unidad compleja de cada representación. Tales representaciones constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y comportamental de cada individuo. Sin el componente emocional y valorativo no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas (DAMASIO, 1999). Por ello, tanto en la formación del ciudadano como en la formación del docente debemos hablar de educación, no de simple instrucción, porque la formación no puede restringirse a la adquisición y reproducción de contenidos, informaciones y datos, sino al desarrollo de sistemas complejos y completos de comprensión y de actuación.

Aprender supone reconstruir (PÉREZ GÓMEZ, 1998), reestructurar (POZO, 2006), redescubrir (KARMILOV-SMITH, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados, de comprensión y de acción, que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos, a través de un largo proceso de socialización singular. Las barreras entre el ámbito profesional y ámbito personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, pues sus decisiones no se sustentan ni solo ni prioritariamente en su conocimiento explícito profesional sino de forma muy decisiva en sus modos de pensar, sentir y actuar, en sus plataformas de creencias y hábitos, la mayoría de ellos implícitos e inconscientes, que constituyen su peculiar identidad (KORTHAGEN, 2000).

A este respecto, Contreras propone en su artículo que la formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, y que es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. “La relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir” (p. 68).

En consecuencia, el oficio docente, para Contreras, se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia... el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado. De este modo, el docente ha de considerarse como un creador de saber, no como un mero administrador de conocimientos.

En una línea muy similar, Korthagen y Pérez Gómez se detienen en analizar los elementos y las relaciones que subyacen al saber de la experiencia, al saber in-corporado. Korthagen en este artículo y en el resto de su obra más reciente (2001, 2004, 2008) se preocupa por discernir los orígenes en parte irracionales e inconscientes del comportamiento del docente. “Durante mucho tiempo, los investigadores creían que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores” (p. 88). Sin embargo, las investigaciones más recientes sobre el comportamiento real, no solamente el comportamiento deseado o declarado, del docente en las circunstancias complejas y exigentes de la vida

del aula se nutre en gran medida de decisiones instantáneas, no enteramente conscientes, basadas en hábitos y rutinas frecuentemente poco pensadas y planificadas, y cargadas de componentes emotivos (ERAUT, 1994; CARTER, 1990; SCHÖN, 1983; PÉREZ GÓMEZ, en prensa; KORTHAGEN *et al.*, 2001; WONG, 2007).

En la base del comportamiento se encuentra un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados, habilidades, rutinas e inclinaciones que Korthagen denomina *Gestalt*, que se forma a lo largo de la experiencia personal y profesional de cada individuo en una rica y compleja interacción permanente entre la *phronesis* y la *episteme*. Es un camino constante de ida y vuelta entre el conocimiento racional, explícito y consolidado y las emociones, deseos, hábitos y asociaciones experienciales que cada individuo ha ido formando a la largo de su historia personal.

Pérez Gómez insiste en la necesidad de considerar la importancia de estos procesos de interacción entre el saber y la experiencia, entre la *episteme* y la *phronesis*, que forman las *gestalt* informadas o conocimiento práctico de los docentes como el eje, la clave sobre la que se tiene que edificar la formación profesional de los docentes. El conocimiento abstracto, teórico, aprendido en los cursos de formación universitarios, no es suficiente para provocar la remoción de las *gestalt* consolidadas en las formas de interpretar, sentir y actuar de los docentes. El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada.

Ahora bien, la mera práctica en los contextos reales del aula tampoco garantiza el aprendizaje crítico de lo vivido, ni la exploración de alternativas, ni, por tanto, la intervención adecuada desde el punto de vista educativo, y frecuentemente no supone más que la reproducción de las tradiciones docentes (LORTIE, 1975). El proceso de formación de los profesionales docentes *requiere provocar la reflexión en, sobre y para la práctica*, en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente. La reconstrucción del conocimiento práctico, de las competencias profesionales como sistemas personales de interpretación y de acción, requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que han adquirido a lo largo de su vida personal y profesional y que practican, activan, en su quehacer cotidiano. Hagger y Hazel (2006) denominan este proceso *teorización práctica*,

“practical theorizing”. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.

Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica (MacINTYRE, 1993), es decir, procesos y programas de investigación/acción cooperativas en los contextos profesionales (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 2004). Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar sus Gestalt, las teorías implícitas, creencias, valores y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas. Como acertadamente propone Schön (1983, 151): “Llegamos a comprender las situaciones únicas, complejas e inciertas cuando intentamos cambiarlas, y logramos cambiarlas al intentar comprenderlas”.

Este proceso de teorización práctica puede orientarse focalizando la reflexión en los siguientes aspectos (RAELIN, 1997; MERLEAU-PONTY, 2002; EWENSTEIN y WHYTE, 2007; STRATI, 2007):

- Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
- Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones que saturan nuestra experiencia y nuestro saber.
- Cuestionar las propias preguntas, propuestas y reacciones.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace y observar cómo nos afectan los acontecimientos externos y nuestras propias acciones y reacciones.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas.

Ahora bien, como acertadamente afirman Dreyfus y Dreyfus (2005), la reflexión crítica sobre nuestra práctica, la teorización práctica, es clave para perfeccionar, no para negar, las propias intuiciones, puede ayudar a distanciarse de las rutinas y creencias propias y del contexto social y profesional, que inducen una visión concreta de los fenómenos educativos, así como a promover formas creativas y alternativas de percibir y proponer.

Zeichner, apoyado por su larga historia como maestro primero y como formador de docentes, después, en uno de los departamentos universitarios más prestigiosos de los EE.UU., insiste en la necesidad de equilibrar la presencia de estos dos componentes irrenunciables y complementarios: la investigación reflexiva y la práctica responsable, de alguna manera situados en instituciones distintas, la universidad y los centros escolares. La cooperación más estrecha entre la escuela y la universidad, entre la práctica y la investigación para provocar la innovación permanente de las prácticas educativas, es la clave de arco de la transformación de los programas de formación de docentes a la vez que de la mejora de la vida educativa de las escuelas. Especialmente relevante es su llamada de atención en el contexto político de los EE.UU., donde proliferan en la actualidad una amplia variedad de programas y propuestas de formación de docentes que prescinde del contexto universitario como escenario de formación, como puede comprobarse en los famosos programas Teacher for America (TFA). El movimiento del péndulo de la irrelevancia académica de los cursos universitarios, a la práctica reproductora de la vida cotidiana en el aula escolar provoca de nuevo la formación deficiente de las cualidades profesionales del docente. No hay solución adecuada sin la necesaria integración de todos los componentes implicados en la vida, en la experiencia y en el saber.

Evitar esta deriva indeseable requiere, para Zeichner, transformar sustancialmente los actuales programas de formación de docentes para superar el estéril academicismo clásico, y promover de forma rigurosa programas de investigación-acción, en los contextos reales de la vida de las aulas, apoyados por los recursos de la investigación educativa más responsable y actualizada. Esta exigencia inaplazable implica indagar de forma prioritaria y permanente sobre la eficacia, el sentido y las consecuencias de nuestra forma de hacer como formadores de docentes. El movimiento denominado *Self-study* (ZEICHNER, 2007; DINKELMAN, 2003; LOUGRAND, 2007), merece nuestra mayor consideración por significar un esfuerzo clave de volver la mirada sobre nosotros mismos como docentes de docentes y sobre nuestras responsabilidades profesionales que se sitúan a la base del edificio del sistema educativo. ¿Cuál es el sentido de nuestra práctica? ¿Cómo se forman nuestras Gestalt profesionales, intuitivas e informadas como formadores de docentes? No podemos implicar a nuestros estudiantes, futuros docentes, en

programas de investigación-acción, si nosotros no utilizamos esa misma estrategia para comprender y mejorar nuestra propia práctica docente.

Perrenoud, por su parte, plantea las ventajas y las dificultades que conlleva la ubicación de las instituciones de formación de los docentes en el campus universitario, para lograr la coherencia que requieren los programas de formación. Analiza las contradicciones y dilemas que la búsqueda de la necesaria coherencia lleva consigo y establece catorce puntos para indagar los componentes en los que se puede fundamentar la coherencia o la discrepancia. ¿Cómo armonizar la necesaria coherencia para que los programas manifiesten una mínima orientación compartida y faciliten la eficacia en el aprendizaje de la profesión docente, con la requerida libertad de pensamiento que exige el respeto a la pluralidad de posiciones en temas educativos tan controvertidos y saturados de opciones de valor? ¿Cómo ayudar al crecimiento relativamente autónomo de profesionales docentes en un mundo tan complejo, incierto y cambiante? A lo largo de la prolongada vida profesional de los docentes vamos a encontrar manifestaciones diferentes de este mismo dilema. La coherencia no implica homogeneidad, sino claridad, transparencia, diálogo y respeto a la pluralidad. Las propuestas, alternativas, formulaciones y planteamientos de cada individuo en la comunidad de aprendizaje han de tener la posibilidad y la exigencia de expresarse con libertad tanto como con claridad, rigor y argumentación. El diálogo, la argumentación basada en razonamientos y evidencias y la experimentación compartida son las claves para lograr acuerdos respetuosos con la pluralidad y la divergencia. Como plantea el autor en su artículo:

*“El hecho de que nos ubiquemos en la enseñanza superior debería facilitar las cosas: los estudiantes son adultos capaces de vivir una formación que no rechace ni las divergencias ni las zonas de incertidumbre, en particular si son objeto de comparaciones explícitas. La complejidad es tanto más aceptable cuanto más inteligible. Esto exige de los formadores no tanto un acuerdo sobre el fondo como un acuerdo sobre la necesidad de debatir abiertamente acerca de sus divergencias, entre ellos y con los estudiantes. Desde este punto de vista, el peso atribuido a la práctica reflexiva, a las ciencias de la educación y a la relación con la investigación son factores favorables. Se podría decir que es importante aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad” (p. 119-120).*

### **Bolonia. La oportunidad perdida**

Por su parte, Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo, se sitúan en el escenario actual de la reforma de los planes de estudio de formación



de docentes, dentro del proceso de convergencia europea denominado Bolonia. Analizan el proceso llevado a cabo por las universidades españolas y cuestionan la deriva de *capitalismo académico*, que subyace a las orientaciones en las que se ha concretado el proceso de Bolonia. Se preguntan “¿Dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? En la subordinación (cuanto más completa, mejor) de la dinámica universitaria, de la formación y de la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario” (p. 168).

Esta orientación general sobre la concreción del proceso de Bolonia en las universidades españolas, parece haber sucumbido a la interpretación burocrática de cambios superficiales, de nombres y papeles sin que se transformen realmente las prácticas docentes ni las experiencias de aprendizaje que se activan en los estudiantes. Algunos principios del proceso de Bolonia, que podrían haber supuesto una oportunidad de mejora, como la preocupación por el aprendizaje, el fomento de la naturaleza tutorial de la docencia, la insistencia en la diversificación y pluralidad de métodos de enseñanza, la evaluación formativa, la exigencia de grupos más reducidos de docencia, y el énfasis en el componente práctico de los aprendizajes, se quedan en una mera declaración de principios que no desciende a la práctica concreta, constreñidos por el principio rector de la estrategia política, nunca admitido pero por todos sabido, del supuesto coste cero de la reforma. La transformación de una universidad masificada dentro del modelo napoleónico, en torno a la clase magistral, en una universidad preocupada por tutorizar y estimular el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes requiere un elevado coste de inversión en personal, recursos e instalaciones, que no se está dispuesto a hacer.

Particularmente grave, como plantean los autores, es el caso del Master de Formación del Profesorado de Secundaria. En el desarrollo caótico del mismo, se ejemplifica la verdadera consideración social y política del ámbito de la educación. Se propone como un master oficial para el que se aplican los mismos criterios de matrícula que para el resto de los masters universitarios, pero para el cual se establecen restricciones e incoherencias no aplicables al resto: el número de alumnos por grupo puede llegar a los 65, cuando para el resto de master se sitúan por debajo de los 20; el valor del prácticum y de los trabajos de fin de master para el profesorado que lo imparte es sensiblemente inferior (en toda Andalucía, por ejemplo, la mitad que para el resto de los masters oficiales); el profesorado del master se ha reclutado, por lo general, de forma precipitada y sin ningún criterio de calidad, con lo cual cualquier docente universitario, sea de la especialidad que sea, puede ocuparse de docencia en el master, en especial de la docencia del prácticum y del trabajo de fin de master. Estas decisiones políticas contradicen de



forma radical lo que estamos planteando en este monográfico sobre la relevancia primordial del prácticum y su complejidad didáctica, como espacio de formación de las competencias profesionales, del pensamiento práctico de los docentes, como eje de su calidad profesional. Cualquier profesor universitario sin conocimientos ni de psicología ni de pedagogía ni de didácticas especiales, y lo que es más grave, sin preocupación previa demostrada por el estudio de la profesión o actividad docente, no puede acompañar, estimular y orientar la formación de los componentes más decisivos de la profesión docente.

El desarrollo real de los nuevos planes de estudio contradice y desmiente severamente los principios que orientaban la renovación metodológica de Bolonia. Sin las condiciones requeridas, sin las reglas de juego apropiadas, el proceso de Bolonia se convierte en un grotesco simulacro de renovación y modernización meramente nominal y burocrático. Puede aplicarse a este proceso de Bolonia en España el aforismo latino: *Parturium montes et nascetur ridiculus mus*, con perdón de los ratones.

### ***Selección y evaluación del profesorado. De la burocracia a la relevancia***

De modo similar, se analizan en el presente monográfico las incoherencias de los procesos de selección de los docentes para su incorporación a los puestos de trabajo. Como plantea acertadamente Escudero, “las políticas de profesorado son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber en educación entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas” (p. 202).

En particular, “la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar” (*ibíd.*). Las tradicionales oposiciones se sustentaban en la concepción clásica de que el conocimiento declarado, reproducido verbalmente en un examen, era el mejor predictor de la calidad de las prácticas futuras de los candidatos. “Es más que dudoso que el modelo de oposiciones ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares. En relación con todos esos criterios, la oposición no pasa de ser un simulacro, además ficticio y reducido... Si acaso, llega a captar ciertos conocimientos disciplinares y algunos

trucos de planificación, quizás más influidos por academias que preparan para las oposiciones que por una formación inicial de calidad” (pp. 213-214).

Reinventar la profesión docente requiere transformar sustancialmente estos sistemas y estrategias de selección, y potenciar la cultura de la evaluación formativa como la mejor estrategia para provocar la mejora constante de las prácticas y al mismo tiempo rendir cuentas de forma democrática ante la sociedad. En el trabajo de Escudero podemos encontrar sugerencias valiosas para alinear de forma coherente estos procesos al proyecto compartido de mejorar la calidad de las prácticas educativas al servicio de la formación de los ciudadanos.

### ***La formación permanente del profesorado, aprender a aprender en comunidad***

John Elliott y Santos Guerra se ocupan en sus respectivos trabajos de la formación continua del profesorado, de su imperiosa necesidad de aprender a lo largo de toda su vida profesional. Ambos consideran de primordial importancia el carácter cooperativo de los procesos de actualización y formación del profesorado estrechamente ligado a las situaciones, problemas y escenarios reales, así como a las prácticas concretas que cada uno desarrolla. Ambos también, siguiendo la estela de Stenhouse, conceden una importancia decisiva a la experimentación del curriculum como la mejor estrategia para provocar el desarrollo de la *autonomía profesional* de los docentes.

La formación continua del profesorado es una exigencia de la naturaleza misma de la profesión docente, vinculada al desarrollo y construcción personal del conocimiento en todos y cada uno de los individuos de cada generación y a la utilización personal y colectiva del conocimiento para construir las formas de vida y relaciones que constituyen la sociedad que deseamos. Nada está prescrito de antemano y todo ha de ser objeto de análisis, debate y acuerdos, con la conciencia clara de que lo que construimos y lo que decidimos para bien o para mal nos construye, nos potencia o nos limita.

Santos Guerra hace hincapié en la necesidad de considerar que la vida profesional de los docentes es un proceso permanente de aprendizaje en comunidad, en comunidades de aprendizaje, en organizaciones que aprenden. “Las organizaciones que aprenden han de tener *flexibilidad* para el cambio, *permeabilidad* con el medio, *racionalidad* en el funcionamiento, *colegialidad* en las actuaciones y *reflexividad* sobre la acción. El profesorado que trabaja en la escuela aprenderá a ser mejor en la medida que asimile estas características de las

instituciones haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas” (p. 179).

Ahora bien, aprender en comunidades de aprendizaje o en organizaciones que aprenden, requiere el reconocimiento de un espacio decisivo de autonomía profesional. En la era de la información y de la incertidumbre, el docente y el equipo de docentes han de asumir la responsabilidad de la compleja formación de cada uno de los estudiantes para poder ejercer como ciudadanos competentes, solidarios, creativos y comprometidos. En el ámbito complejo y cambiante de la educación, como en el ámbito de la vida, no puede haber responsabilidad sin autonomía. No obstante, como afirma acertadamente Santos Guerra, pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan elevado y minucioso sobre qué y cómo actuar (qué y cómo enseñar y evaluar). La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan.

Elliott, por su parte, enfatiza la importancia decisiva de los procesos de reflexión cooperativa como el componente clave de la profesionalidad autónoma de los docentes. El análisis del movimiento denominado *Lesson study* (Estudio de la enseñanza) (LEWIS, 2004, 2006) o *Learning study* (Estudio del aprendizaje) (MARTON y PANG, 2004; MARTON y TSUI, 2004), desarrollado originalmente en Japón y Hong Kong respectivamente, permite a Elliott integrar en una propuesta las sugerencias de desarrollo del docente como profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, de Stenhouse, y la poderosa tradición japonesa de estimular el aprendizaje continuo de los docentes mediante su participación en grupos que estudian, planifican, desarrollan y evalúan unidades didácticas compartidas, cuya finalidad prioritaria es provocar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

El estudio de la enseñanza y del aprendizaje (*Lesson o learning Study*) puede sugerirse como una estrategia prometedora para estimular y potenciar la formación continua de los docentes porque:

- *Se basa en un modelo a largo plazo de continuo perfeccionamiento.* Pretende cambios pequeños, lentos y a largo plazo que implican modificar todo el sistema. Las actividades culturales como la enseñanza se aprenden lentamente, por inmersión en un contexto cultural profesional, se arraigan y consolidan con fuerza y permanecen a lo largo de la vida.
- *Mantiene un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes.* Lo importante es diseñar actividades que impliquen a los estudiantes en procesos mentales relevantes y de alto nivel. Actividades que hagan visible

el pensamiento de los estudiantes. Se propone provocar la implicación intelectual profunda de los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes y en el acto de enseñanza que permite su desarrollo.

- *Focaliza sobre el perfeccionamiento directo de la enseñanza en su propio contexto real.* Se centra en la simplicidad de una lección, dentro del contexto complejo de una clase.
- *Es colaborativo.* Trabajando en grupos para mejorar la enseñanza, los profesores aprenden a desarrollar un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza y para enseñarse unos a otros acerca de la enseñanza, aprenden a escuchar, a respetar las diferencias y a potenciar la riqueza de la diversidad. Las consecuencias de la actual soledad de los docentes, por ejemplo en España, es grave. En nuestro sistema educativo la docencia, en este aspecto, parece más una actividad privada que pública.
- *Los profesores consideran que al mismo tiempo que perfeccionan la práctica y desarrollan la profesión se desarrollan ellos mismos como profesionales.*
- *En definitiva, el objetivo básico es incrementar las oportunidades de los docentes para aprender unos de otros, de la práctica y del currículo.*

El ciclo y la filosofía que describe y subyace a los procesos del estudio de la enseñanza o el aprendizaje, es una forma peculiar de concebir los procesos de investigación-acción, donde los participantes se implican en prolongados procesos de investigación de su propia práctica con el propósito de comprenderla y mejorarla. Es una idea simple que incorpora un proceso complejo. Se fundamenta en la observación hábil y la discusión serena y detenida sobre cómo los estudiantes procesan la información, sus estrategias y sus prejuicios y confusiones más habituales, así como en establecer relaciones entre las estrategias y contextos de enseñanza y los procesos y resultados de aprendizaje.

### ***¿Tiene sentido una carrera docente que atienda a los méritos?***

Considerada en estos términos la compleja profesión docente, Gimeno Sacristán se pregunta al final de este monográfico: ¿Cuál debe ser el estímulo de los docentes para la realización de su trabajo de la mejor manera posible, y para fomentar la mejora constante de su quehacer profesional? ¿Cómo concebir las condiciones de trabajo necesarias para el desarrollo satisfactorio de la actividad docente y cómo entender el estímulo al mérito por la dedicación y esfuerzo en favor de la mejora de la educación?

Analiza Gimeno las peculiaridades que presenta en la actualidad el concepto de carrera docente “entendida como un instrumento para el reconocimiento del mérito de los profesores en el desarrollo de su profesionalidad –lo cual supone atender tanto a la mejora de sus capacidades cognitivas como a su competencia reflexivo-práctica– cuyos fines son la motivación para el ejercicio de sus funciones, reforzar su compromiso con la educación en general y como forma de reconocer con justicia el mérito de los mejores profesionales” (p. 243). Si bien es inevitable estimular al profesorado con motivaciones e incentivos extrínsecos (mejora de sus condiciones, aumento de salarios...) es más importante considerar las motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor (“por vocación”, se decía)... ¿Tiene sentido la incentivación material de las buenas prácticas, y la incentivación profesional? En caso afirmativo, ¿cómo superar las dificultades que supone la valoración de la calidad de las prácticas profesionales en educación?

Como afirma acertadamente Gimeno, cumplir no es un mérito. Sí pueden serlo realizar tareas de calidad, otras adicionales, las desarrolladas en condiciones especialmente adversas, perfeccionarse, colaborar a la mejora de la profesión y de la educación pública, que deberían ser valoradas positivamente, asumir nuevas y más complejas responsabilidades, como liderar la innovación, contribuir a la formación de nuevos docentes... “Esa diferenciación de funciones se pueden constatar y pueden dar pie, con las limitaciones comentadas, a la adopción de escalas con grados que reflejen el mérito personal o de equipos docentes. Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento desmoviliza a los mejores y reafirma a los que sólo cumplen los mínimos” (p. 253).

Por otra parte, la carrera docente en todo caso ha de estar vinculada a la evaluación del profesorado, tal y como ha sido expuesta por Escudero en este monográfico, considerando sus dificultades y explotando sus posibilidades. “Las prácticas del profesorado tendrían que ajustarse a los estándares más aceptables, siempre plurales y diversos, de lo que es una buena práctica y colaborar en mayor o menor medida en la consecución de los valores de justicia, igualdad, respeto a los derechos del educando, por un lado. Por otro, esas prácticas pueden y deben justificarse desde un punto de vista técnico para distinguir las que tengan mayor o menor capacidad y eficacia para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y lograr los mejores resultados posibles” (p. 251). Tomando en consideración las posibilidades y limitaciones de valorar la calidad de las prácticas y los méritos a lo largo de la vida profesional, y considerando la naturaleza en parte diferenciada de las responsabilidades docentes desde el inicio como novel tutorizado hasta el desempeño como experto profesional que se responsabiliza de liderar la innovación pedagógica y la tutorización y formación de los noveles,

¿tendría sentido establecer tres categorías –noveles, titulares y expertos– como componentes flexibles de la denominada carrera profesional?

El éxito de cualquier carrera profesional necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación. Cuando estas políticas de acompañamiento no existen o son insuficientes y/o inadecuadas, la carrera profesional se convierte en un simulacro saturado de burocracia que enturbia las relaciones, confunde los propósitos e intenciones, y en poco ayuda a la mejora de la calidad.

Repasando las aportaciones diversas de este monográfico parece evidente, por tanto, que ante las nuevas exigencias y escenarios educativos de la era de la información y de la incertidumbre, en una sociedad formalmente democrática, asentada en el capitalismo neoliberal y globalizado, resistente y tenaz en sus políticas y prácticas a pesar de las crisis escandalosas y vergonzantes, es imprescindible volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente para formar profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación.

## **Referencias bibliográficas**

- BULLOUGH, R. V., Jr. (en prensa). "Hope, happiness, teaching and learning". En C. Day y J. Lee (Eds.), *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and educational change*. New York: Springer.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DARLING-HAMMOND, L., BRANSFORD, J., LE PAGE, P., HAMMERNESS, K. y DUFFY, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L., PACHECO, A., MICHELLI, N., LePAGE, P. y HAMMERNESS, K. (2005). "Implementing curriculum renewal in teacher education: managing organisational and policy change". En L. Darling Hammond et al. (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 442-479). San Francisco: Jossey-Bass.
- DINKELMAN, T. (2003). "Self-study in Teacher Education: A means and ends tool for promoting reflective teaching". *Journal of Teacher Education*, 54, 6, 6-18.

- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (2005). "Expertise in real world contexts". *Organization Studies*, 26(5), 779-792.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (2004). "Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice". En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- EWENSTEIN, B. y WHYTE, J. (2007). "Beyond words: Aesthetic knowledge and knowing in organizations". *Organization Studies*, 28(5), 689-708.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- FURLONG, J. y MAYNARD, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.
- GALCERÁN, M. (2003). "El discurso oficial sobre la universidad". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- GERGEN, K. (2001). *Social constructions in context*. Londres: Sage.
- GROSSMAN, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K. y McDONALD, M. (2009). "Redefining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- HAGGER, H. y HAZEL, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- KARMILOV-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press (Más allá de la modularidad, Madrid, Alianza, 1994).
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2008). "Quality from within' as the key to professional development". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March, 2008, New York.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- LABAREE, D. (2010). "Teach for America and Teacher Ed: Heads they win, tails we lose". *Journal of Teacher Education*, 61, 48-55.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- LEWIS, C., PERRY, R. y HURD, J. (2004). "A deeper look at lesson study". *Educational Leadership*, 61(5), 18-23.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOUGRAND, J. (2007). "Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study". *Journal of Teacher Education*, 58, 12-24.
- MacINTYRE, D. (1993). "Theory, theorising and reflection in Initial teacher education". En J. Calderhead y P. Bates (Eds.), *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lewes: Falmer Press.
- MARTON, F. y PANG, M.F. (2004). *On some necessary conditions of learning*. The Manuscript.
- MARTON, F. y TSUI, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- MERLEAU-PONTY, M. (1948/2002). *Causeries*. Paris: Editions du Seuil.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2001). *Standards for Professional Development*.
- NEW ZEALAND TEACHERS COUNCIL (2005). *Standards for Qualifications that lead to Teacher Registration*.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (En prensa). "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes". *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.
- POZO, J.I. y W.A.A. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.



- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVARRÍA, M.P. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En Pozo, J.I. y VV.AA., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RAELIN, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- RAELIN, J. A. (2006). "Does action learning promote collaborative leadership?" *Academy of Management Learning and Education*, 5(2), 152-168.
- RUSSELL, T. y McPHERSON, S. (2001). "Indicators of success in teacher education: A review and analysis of recent research". Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education / Educator Training, Quebec.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.
- STRATI, A. (2007). "Sensible knowledge and practice-based learning". *Management Learning*, 38(1), 61-77.
- TFA Brochure (2009). "Teach for solving our nation's greatest injustice". Accessed from the Teach for America Web site: [www.teachforamerica.org](http://www.teachforamerica.org)
- TNE (2001). "Teachers for a New Era: A national initiative to improve the quality of teaching". Prospectus, tomado de <http://www.teachersforanewera.org/index.cfm?fuseaction=home.prospectus>
- TOM, A. R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- WONG, D. (2007). "Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences". *Teachers College Record*, 109 (1), 192-220.
- ZEICHNER, K. (2007). "Accumulating knowledge across self-studies in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 58 (36), 36-46.
- ZEICHNER, K. y CONKLIN, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.

## ***Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes***

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Correspondencia

Ángel I. Pérez Gómez

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar  
Universidad de Málaga

Tel.: 952 13 1069  
Fax: 952 13 1460

Email:  
apgomez@uma.es

Recibido: 21/2/2010  
Aceptado: 15/4/2010

### **RESUMEN**

El presente artículo propone la necesidad de reconceptualizar y reformular la teoría y la práctica de la formación de los docentes, a la luz de las nuevas exigencias de la sociedad de la información y de la incertidumbre, de las investigaciones nacionales e internacionales en el campo, así como de las experiencias internacionales en la última década. La formación del pensamiento práctico, de las cualidades y competencias profesionales básicas, requiere la apertura a nuevas concepciones epistemológicas en las que la relación teoría-práctica se coimplican en un movimiento permanente de mutuo enriquecimiento. En el trabajo se presentan los supuestos teóricos y las implicaciones metodológicas, organizativas e institucionales que alimentan los nuevos programas de formación de los docentes contemporáneos mediante prolongados y relevantes procesos de investigación-acción.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesorado basada en la práctica, Pensamiento práctico, Desarrollo profesional docente.

## ***Learning to educate. New challenges for teacher training***

### **ABSTRACT**

The present article puts forward the need to reconceptualize and reformulate the theoretical and practical components in Teacher Education in the light of the new educational demands within the information and uncertainty society, the national and international research in the field, and the international experiences within the last decade. Training in practical thinking, in basic professional competences and qualities, requires the opening to new epistemological conceptions in which the relationship between theory and practice becomes complex in a

continuous movement of mutual enrichment. In this paper, theoretical issues are presented together with methodological, organizational and institutional implications as they feed the new contemporary Teacher Education programs through relevant and extend Action-Research processes.

**KEY WORDS:** Teacher Education based on practice, Teacher practical thinking, Teacher professional development.

*“...los programas de formación de docentes basados en la universidad no tienen ningún derecho para recomendar a los docentes prácticas de enseñanza que ellos mismos no han utilizado de manera satisfactoria en su propia práctica de enseñanza universitaria”. (RUSSELL, 1999, 220).*

*“Nunca enseñó a mis alumnos; solo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender” (Albert Einstein).*

### ***Nuevas exigencias y nuevos retos para la escuela y para los docentes***

La relevancia sustancial de la educación en el mundo contemporáneo parece ya un lugar común que nadie discute. La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. También se ha convertido en lugar común la percepción generalizada de insatisfacción respecto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la escuela contemporánea. El abultado índice de abandono temprano de los estudiantes más necesitados, sin ni siquiera concluir la etapa obligatoria, y la irrelevancia de los contenidos que se aprenden para pasar exámenes, pero que no incrementan el conocimiento útil que aplica cada ciudadano a la mejor comprensión de la compleja vida cotidiana, personal, social y profesional, vuelven la mirada de la sociedad hacia la reforma drástica de un dispositivo escolar mejor adaptado a los requerimientos del siglo XIX que a los desafíos del XXI. Ante tales demandas, la figura del docente como catalizador de los procesos de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el eje de atención y polémica. Si la escuela tiene que responder a nuevas y complejas exigencias, la formación de los docentes ha de afrontar retos similares para responder a tan importantes y novedosos desafíos.

Con ciertos matices, ambos fenómenos, la formación de los ciudadanos y la formación de los docentes, responden a unas mismas exigencias y requieren propuestas y estrategias de formación similares. En el fondo de estos fenómenos

subyace un mismo problema: ¿qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currícula académicos convencionales y se empaqueta en los libros de texto, con la formación y el desarrollo de los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, personas y profesionales? ¿Cómo entendemos la formación de las competencias o cualidades humanas de los ciudadanos y de las competencias o cualidades profesionales de los docentes?

La construcción del pensamiento práctico, de las competencias<sup>1</sup> o cualidades humanas, que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, se presenta como el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse un proceso similar al que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa aplicación del mismo. El carácter efímero y situado del conocimiento académico que los estudiantes adquieren en la institución escolar, ya sea en la enseñanza primaria o en la universitaria, es la consecuencia, entre otras razones, de su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico, los modos de entender, sentir y actuar de cada individuo en la vida cotidiana.

Los seres humanos desde bien temprano adquieren significados que asocian, relacionan y agrupan en esquemas de interpretación, anticipación y planificación que, con independencia de su corrección científica, sus lagunas y contradicciones, orientan su comprensión, sus emociones y sus comportamientos en un sentido determinado. La relación entre la práctica y la teoría, entre *phronesis* y *episteme*, entre intuiciones y razonamientos, entre las circunstancias y situaciones del contexto y el desarrollo de estructuras internas de comprensión y acción, son la clave para comprender este proceso. Los individuos contemporáneos crecen y viven saturados de información y rodeados de incertidumbre, por tanto, el reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las

- 
1. Utilizo aquí el término “competencias” en la acepción holística que se defiende en el documento DeSeCo (OCDE, 2003; PÉREZ GÓMEZ, 2008; PERRENOUD, 2004; JONNAERT *et al.*, 2005). Por ejemplo, para Perrenoud (2004) el enfoque por competencias es una manera de tomar seriamente, dicho en otras palabras, una problemática antigua, la de la “transferencia de conocimientos”. La competencia, para Jonnaert *et al.* (2005, 674), es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos. Los recursos son conativos (por ejemplo, el compromiso de la persona en la situación), corporales (movimiento de la mano al escribir), materiales (un diccionario o programa), sociales (intercambio con un colega), cognitivos (evocación de un procedimiento memorizado o de una estrategia heurística),... Una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos... Una competencia se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico.

informaciones en conocimiento, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como en la dificultad para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría<sup>2</sup>.

### ***Modelos epistemológicos en la formación de ciudadanos y de docentes***

A mi entender, la escuela convencional ha invertido de forma perversa la relación medios-fines: el aprendizaje de contenidos disciplinares y la superación de exámenes no pueden considerarse ni proponerse como fines válidos en sí mismos, sino como medios para facilitar el desarrollo de las cualidades o competencias humanas que consideramos valiosas. Si no lo consiguen, estos medios pierden toda su legitimidad educativa. La formación de ciudadanos y de docentes en instituciones escolares se ha apoyado históricamente, y así sigue en la actualidad, salvo muy escasas excepciones, en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico (BULLOUGH y GITLIN, 2001; RUSSELL y McPHERSON, 2001), cuyos supuestos fundamentales son los siguientes:

- Existe una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica. Esta concepción ingenua y mecanicista a la vez considera que la práctica es una mera y directa aplicación objetiva de la teoría, y que la práctica adecuada se garantiza mediante el aprendizaje declarativo de las teorías pertinentes. Además, como las teorías no tienen para el estudiante-aprendiz, en la mayoría de los casos, la significación auténtica que pueden tener para el investigador, científico o experto, el aprendizaje teórico, declarativo, se convierte por lo general en una mera reproducción verbal de adquisiciones memorísticas sin sentido, sin valor de uso, que el aprendiz intercambia por notas, calificaciones o acreditaciones, pero que en raras ocasiones iluminan u orientan la práctica.
- El conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros –sin la riqueza de las estrategias sintácticas de indagación y búsqueda heurística–, que hay que aprender tal cual y reproducir lo más fielmente posible, sin participación ni interpretación

- 
2. Entiendo por sabiduría el arte de saber navegar y manejarse en situaciones de incertidumbre, conscientes de las posibilidades y limitaciones del contexto y de nosotros mismos, en virtud de los propios valores y propósitos, debatidos y cuestionados. La capacidad y voluntad de utilizar el mejor conocimiento disponible para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital, personal, social y profesional.

subjetiva. No aparece la duda, la incertidumbre, ni la conciencia de la relatividad y contingencia como elementos constitutivos del conocimiento humano.

- Los contenidos y habilidades que hay que aprender normalmente se sitúan en la escala inferior del conocimiento: datos y habilidades mecánicas, rutinas y destrezas simples que hay que aprender y dominar mediante repetición y ejercicio. Precisamente los aspectos del conocimiento que en la actualidad están ya al alcance de las máquinas electrónicas y que ellas pueden ejecutar con mucha más facilidad y fiabilidad que los seres humanos.
- El aprendizaje se concibe como una adquisición estrictamente individual que incrementa el almacén explícito y declarativo de recursos mentales, “un saber decir-repetir”, en la creencia de que aunque en el momento presente el aprendiz no encuentre su sentido o aplicabilidad ya lo encontrará en el futuro (posiciones pedagógicas bien descritas y criticadas por Freire en su “pedagogía bancaria” o por Merieu en su “pedagogía del camello”).
- Cuando se trabajan categorías de conocimiento de orden superior, como esquemas, modelos y mapas conceptuales, el aprendizaje, por lo general, se centra en actividades abstractas y descontextualizadas, al margen de los procesos de investigación o creación y de las situaciones en las que puede ser aplicado para resolver problemas, proponer alternativas o modificar realidades.

Esta orientación epistemológica deriva, entre otras, en las siguientes consideraciones sobre el currículum:

- El currículum se concibe como el resultado de yuxtaponer los diferentes cuerpos de conocimiento disciplinar. Se supone ingenuamente que el aprendiz será capaz de integrar tales fragmentos curriculares aislados en unidades teóricas y prácticas con sentido.
- Se utilizan mayoritariamente fuentes secundarias de información, fundamentalmente los libros de texto, que conforman una realidad propia y aislada del contexto.
- La transmisión verbal, oral o escrita es el método preferido. El resto de propuestas metodológicas se considera una pérdida de tiempo.
- La adquisición del conocimiento se comprueba mediante los exámenes de acreditación, donde dicho conocimiento se plantea como un conjunto de

cuestiones cerradas y soluciones únicas, que el estudiante tiene que resolver, por lo general, reproduciendo lo más fielmente posible.

En definitiva, esta concepción epistemológica deriva en una concepción simplista de la pedagogía como proceso de transmisión unidireccional, del docente como un mero técnico que imparte un currículum prescrito y del conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspa de manera simple desde la mente del docente, o el libro de texto, a la mente del aprendiz y de la mente del aprendiz a sus prácticas. (PÉREZ GÓMEZ, en prensa).

Desde los planteamientos de Dewey en los cuales se postula la enseñanza como una forma de indagación y creación de conocimiento, las posiciones constructivistas neopiagetianas y neovigskianas, así como desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1983, 1987, 1992) y Argyris (1993) sobre la importancia del pensamiento práctico, se consolida una alternativa epistemológica que entiende la formación de los ciudadanos y de los docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional. Emerge así, más en la teoría y en la academia que en las instituciones escolares y en sus prácticas cotidianas, una epistemología constructivista que se sustenta en los siguientes principios:

- La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (GERGEN, 2001). La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad.
- Las teorías declaradas, verbalizadas, y las teorías en uso, el conocimiento en la práctica, de cada individuo, constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes y a veces discrepantes (ARGYRIS, 1993).
- La vida cotidiana personal, social y profesional del ciudadano en general y del profesional de la educación de modo muy particular, compone un escenario complejo, incierto, imprevisible, cargado de valores y presionado por las urgencias de reacciones inmediatas. En este escenario, es el pensamiento

práctico –las teorías en uso, no las teorías declaradas–, el que gobierna nuestras interpretaciones y acciones.

- La investigación contemporánea plantea pocas dudas sobre el carácter holístico y emergente del conocimiento práctico. El pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción. Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos, conscientes e inconscientes, que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, deseos y connotaciones emotivas. Los significados o representaciones que los seres humanos construyen y reconstruyen en sus interacciones poseen componentes cognitivos y componentes emocionales, conscientes o inconscientes, integrados de modo indisoluble en la unidad compleja de representación. Constituyen el sustrato cognitivo, afectivo y comportamental de cada individuo. Sin el componente emocional y valorativo no puede entenderse la naturaleza compleja del pensamiento y la conducta humanas (DEWEY, 1934, 1938; WONG, 2007; DAMASIO, 1994, 1999; IMMORDINO-YANG y DAMASIO, 2007).
- Aprender supone reconstruir (PÉREZ GÓMEZ, 1998), reestructurar (POZO, 2006), redescribir (KARMILOV-SMITH, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos. Aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes, como propone Contreras en este mismo monográfico (CONTRERAS, 2010).
- Los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen, no simplemente recitando información (DANIELS y BIZAR, 2005).
- El conocimiento que merece la pena en educación tiene valor de uso, para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de vida. El intercambio del conocimiento por notas ha de ser, en todo caso, una mera condición secundaria.

La formación escolar o curricular del conocimiento práctico, dentro de esta perspectiva epistemológica, aconseja:



- Partir de cuestiones abiertas y problemas reales, prestando especial atención a las áreas de incertidumbre y controversia.
- Utilizar fuentes primarias de información. La realidad misma es la fuente privilegiada de información.
- Cuestionar las propias concepciones vulgares, crear nuevas propuestas e interpretaciones científicas, experimentar en la práctica y utilizar nuevo conocimiento en nuevos contextos como procedimiento metodológico, didáctico, más valorado.
- Fomentar la cooperación, el debate, la sinergia de recursos compartidos, el contraste de pareceres y experiencias. Los estudiantes han de enfrentarse a la discrepancia entre diferentes investigadores sobre cuestiones controvertidas, asumiendo la relatividad constitutiva del conocimiento humano.
- Enfatizar la concentración en un área de trabajo o foco de atención, más que abarcar colecciones enciclopédicas interminables de información, datos, con pretensión de exhaustividad.
- Concebir el curriculum más como conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares, que retan la capacidad de comprensión y acción de los aprendices que como conjunto de fragmentos disciplinares yuxtapuestos. Como propone Jonnaert (2008), no basta con enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.), se requiere definir situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar o refutar conocimientos y habilidades utilizando contenidos disciplinares. Los docentes que valoran esta forma de pensar el curriculum, proporcionan a los estudiantes tiempo para pensar, problemas sobre lo que merece la pena trabajar y otros compañeros con los que pensar (DANIELS y BIZAR, 2005).

Parece por tanto evidente que, si de lo que se trata es de formar las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del docente no consistirá solo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber (CONTRERAS, 2010). El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio, el mejor, para ayudar a afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos. Comprender y

actuar en situaciones complejas requiere determinadas competencias o cualidades humanas. Las competencias se desarrollan mediante las *acciones* que lleva a cabo la persona en situación y los *recursos* sobre los que se apoya.

Las posiciones holísticas, como las de Dewey (1934, 1938), insisten en considerar la experiencia humana como la unidad de múltiples aspectos diferentes e incluso encontrados, conscientes e inconscientes, racionales y emotivos. El reto es discutir las cualidades opuestas sin caer en el dualismo maniqueo. Con demasiada frecuencia, no obstante, se ha destacado solamente la dimensión racionalista del conocimiento y comportamiento humanos, al situar la conciencia como la única instancia de control de nuestros pensamientos y acciones. Sin embargo, para entender la complejidad del conocimiento práctico debemos comprender la convergencia e interacción de los aspectos conscientes y no conscientes del procesamiento de información y construcción de significados que hay en toda experiencia humana. La tarea educativa supone, por tanto, provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción, sistemas que, no olvidemos, incluyen de forma interactiva conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

### ***Aprender a educar(se). La formación del pensamiento práctico***

La formación del profesional de la educación, de su pensamiento y de su conducta, de sus competencias profesionales fundamentales, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica. Es obvio que para entender su pensamiento y su actuación, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular (KORTHAGEN, 2004; KORTHAGEN *et al.*, 2006).

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción, movilizan, en cada situación. Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso Argyris (1993) destaca la necesidad de tener bien presente en la formación de profesionales reflexivos las diferencias entre las “teorías en uso” y las “teorías proclamadas o declaradas”.

La eficacia personal y profesional de cada individuo se relaciona con el grado de congruencia que es capaz de conseguir entre ambos dispositivos “teóricos”, y no cabe duda de que graves diferencias entre ambos implican elevadas dosis de disfuncionalidad en la interpretación y en la acción. Con frecuencia, como destaca Eraut (1994), el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la propia práctica sino que es más una defensa o racionalización de la misma. Los informes verbales pueden distorsionar las teorías, las conceptualizaciones, a favor de un grupo de factores mientras subestiman la importancia de otros.

Por otra parte, el conocimiento práctico, como ha destacado la corriente de las teorías implícitas (MARRERO, 1993; POZO *et al.*, 2006), está impregnado de creencias, mejor o peor organizadas en sistemas, que se forman desde edades tempranas. Las creencias implícitas son de naturaleza fundamentalmente no consciente, vinculadas a emociones, necesidades, deseos y afectos, que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida, aunque sus fundamentos lógicos y racionales sean bien escasos (PAJARES, 1992, SOLA FERNÁNDEZ, 2000).

La formación del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales, requiere atender el desarrollo de sus teorías implícitas, personales (POZO, SCHEUER, MATEOS y PÉREZ ECHEVARRÍA, 2006), el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (KORTHAGEN y VASALOS, 2005). Pues si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula (LAMPERT, 2010).

Como defienden Korthagen *et al.* (2006), hasta que el docente no logra reducir las teorías declaradas a Gestalt, propias e informadas, no hay garantía de que orienten la práctica urgente en las situaciones complejas del aula. De ahí las múltiples contradicciones entre el pensamiento y la acción. De manera complementaria, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias, imágenes y gestalt intuitivas, desarrolladas en el largo proceso de socialización como estudiante, para transformarlas en gestalt informadas por las teorías y experiencias ajenas (KORTHAGEN *et al.*, 2006), tampoco hay garantías de actuación consciente, eficaz y adaptada a las exigencias novedosas de los retos educativos contemporáneos. El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, en el continuo implícito-explícito (MARTÍN y CERVI, 2006), requiere a mi entender procesos permanentes de investigación/

acción, de ida y vuelta, de las intuiciones a las teorías y de las teorías a las intuiciones y a los hábitos en los contextos y situaciones en los que se tiene que intervenir. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales.

Toda experiencia es transformativa cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensamente el contexto con sus regularidades esperables, sus contradicciones y sus sorpresas (GARRISON, 2001). Para ser responsable, además de ser reflexivo e intencional, primero hay que ser sensible a lo que nos rodea, a lo que nos apela, viviendo con intensidad la interacción entre nuestros deseos y propósitos y las posibilidades y resistencias del contexto (WONG, 2007; PÉREZ GÓMEZ, en prensa).

La reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana. Hagger y Hazel (2006) denominan este proceso *teorización práctica*, “practical theorizing”; Contreras (2010) lo piensa como la relación entre experiencia y saber, como el saber que emerge de la propia experiencia pensada. La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente. Por tanto, la estrategia privilegiada en la formación de docentes ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica, es decir, procesos y programas de investigación-acción cooperativas en los contextos profesionales (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 2004). Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas.

A este respecto, me parece útil el concepto de aprendizaje transformativo de Mezirow (1996, 2000), por su énfasis en la auto-reflexión crítica, como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto. Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y el diálogo con los otros<sup>3</sup>.

3. En sentido similar, Fenwick (2003) propone tres ideas para entender el aprendizaje adulto: a) el aprendizaje es experiencial puesto que emerge conjuntamente con el contexto, los individuos y la

La formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. Es decir, es un auténtico proceso de educación. El docente se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado, apelado (PÉREZ GÓMEZ, 1998; RUSSELL y McPHERSON, 2001).

En todos estos procesos parece evidente que la investigación, la indagación personal, se constituye como una parte integral de la enseñanza y del aprendizaje, tanto en la formación de ciudadanos en general, como de profesionales docentes en particular. La filosofía, las estrategias e instrumentos de investigación se convierten en filosofía, estrategias e instrumentos de enseñanza. Las paradojas y contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación humana han de acompañar, por tanto, también los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo, toda vez que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje ligado a su propia práctica.

### ***La formación del pensamiento práctico y los contextos de aprendizaje***

Conviene recordar ahora (PEREZ GÓMEZ y SOTO, 2009) que todo aprendizaje, pero en particular aquel que es relevante y duradero, es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social. La adquisición eficaz de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, es decir, competencias, tiene lugar como parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan al grupo y al entorno en el que se desenvuelve nuestra vida (LAVE y WENGER, 1991). Así pues, el pensamiento, la acción y los sentimientos humanos crecen anidados en contextos sociales, culturales y lingüísticos. El significado de los conceptos y teorías ha de situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos, ideas y principios son funcionales y donde ellos constituyen recursos de comprensión y actuación para los aprendices. El concepto de situación se vuelve, pues, el elemento central del aprendizaje: es *en situación* que el aprendiz se construye,

---

actividad; b) la comprensión está encarnada en la conducta, las emociones y las relaciones entre los participantes; y c) el proceso continuo de invención y exploración se vincula al desequilibrio, la disonancia, y se amplifica con los comentarios y respuestas ajenas.

modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas (JONNAERT, 2005, 2007, 2008).

Si el conocimiento práctico del docente es el resultado de largos procesos de socialización como estudiante y como docente en contextos escolares cuya cultura difunde imágenes, artefactos y relaciones que los aprendices incorporan en gran medida de forma inconsciente a lo largo de su vida personal y escolar (LORTIE, 1975), es esta cultura escolar la que debe analizarse de manera pormenorizada en relación con las finalidades explícitas y consensuadas por la comunidad, y de los efectos que tiene en cada aprendiz, para comprender su sentido, sus congruencias y sus contradicciones.

Por otra parte, no conviene olvidar, como resalta reiteradamente Nuthal (2005), que *la enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan, en parte, fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar, dentro de las presiones del contexto social. Como defiende con entusiasmo y de forma reiterada Marilyn Cochran-Smith (2009), mientras no se provoque un cambio, una transformación en la cultura escolar, solamente se producirán cambios superficiales en el curriculum, en los papeles o en las tareas burocráticas. Los cambios profundos, auténticos y sostenibles dependen tanto o más de las creencias y modos de entender, como de los comportamientos de las personas y profesionales.

### ***Hacia una nueva pedagogía para la formación del pensamiento práctico de los docentes***

Si como afirma Labaree (2006, 2008): “*No se produce enseñanza que consideramos valiosa si los estudiantes no han aprendido lo que consideramos valioso*”, es decir, si no han desarrollado sus competencias o cualidades humanas básicas para su vida contemporánea, las finalidades de la formación de docentes han de expresarse en término de las competencias o cualidades profesionales fundamentales como sistemas de comprensión y actuación profesional. Estas cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, pueden concretarse en las siguientes (DARLING-HAMMOND, HAMMERNES, GROSSMAN, RUST y SHULMAN, 2005; ZEICHNER y CONKLIN, 2005):

- Crear y construir el curriculum de formación sobre los intereses, fortalezas y pensamiento práctico previo de los estudiantes.
- Construir un escenario abierto, democrático y flexible y un conjunto de actividades auténticas que pretendan provocar la implicación de cada estudiante, la experiencia educativa de cada aprendiz, respetando sus diferencias y enfatizando sus fortalezas.
- Tutorizar y orientar el aprendizaje de cada estudiante, estableciendo los andamiajes personalizados necesarios.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de tal modo que ayude a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, y a asumir su propia autorregulación para mejorar.
- Demostrar respeto y cariño con todos los estudiantes, comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales y confiando en su capacidad de aprender. Procurar una interacción y comunicación cercana y respetuosa, provocando el sentimiento en los estudiantes de que son respetados y escuchados.
- Desarrollar en nosotros mismos las mejores cualidades humanas que queremos provocar en los estudiantes: entusiasmo por el conocimiento, indagación y curiosidad intelectual, justicia, honestidad, respeto, colaboración, compromiso, solidaridad y compasión.
- Constituirse en miembros activos de la comunidad de aprendizaje, responsabilizándose del proyecto colectivo y de su propio y permanente desarrollo profesional.
- Asumir la responsabilidad del propio proceso de formación permanente y desarrollo profesional, cuestionando el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar, de sentir y de actuar como personas y como docentes.

Estas cualidades o competencias se pueden agrupar en tres competencias profesionales básicas que sustenta la mayoría de los programas innovadores de formación de docentes:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.



- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

No podemos olvidar que al utilizar el término de cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación, y que por tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer. El compromiso y la implicación activa del docente es clave en el desarrollo profesional e incluye evidentemente aspectos racionales y emotivos, conocimiento explícito y conocimiento tácito, técnicas y habilidades concretas y estrategias y modelos teóricos. Así pues, los programas que pretenden desarrollar el conocimiento práctico, las competencias profesionales de los docentes, han de establecer una rica interacción permanente de la práctica y la teoría (prácticum, trabajo de campo, experiencia clínica, programas de inducción...) y utilizar proyectos de investigación-acción cooperativa como la estrategia pedagógica privilegiada<sup>4</sup>.

- 
4. El proyecto de programa experimental de formación de docentes de educación infantil en la Universidad de Málaga propone los siguientes principios orientadores:

- *Priorizar una estrecha relación de la teoría y la práctica o de la práctica y la teoría*, lo que implica enfatizar la importancia cuantitativa y cualitativa de los contextos y componentes prácticos del currículo. Las competencias son sistemas complejos de reflexión y acción, muchos de cuyos componentes han de formarse necesariamente en la acción, en la práctica. La reflexión en y sobre la acción es la estrategia privilegiada de todo el proceso de formación. El vínculo entre la investigación y la práctica concreta se convierte en la herramienta pedagógica prioritaria. Será por tanto imprescindible establecer estrechas relaciones entre la Universidad y los centros escolares para que ambos participen activamente en todas las fases del proceso de formación de los futuros docentes, desde la planificación de las enseñanzas hasta la evaluación y acreditación del título.

- *Potenciar la estructura modular del currículo*. Sin perjuicio de que donde sea conveniente se distingan las materias correspondientes, consideramos que la estructura modular para la organización del currículo supera una de las deficiencias más destacadas de nuestros planes de estudios actuales, que es la fragmentación, y permite espacios curriculares más amplios que facilitan la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, al poderse desarrollar estrategias de enseñanza que integran la teoría y la práctica así como el fomento de la iniciativa y la actividad del aprendiz individualmente y en grupos de trabajo, en tareas auténticas y sobre contextos, situaciones y problemas reales. La estructura modular implica la cooperación entre docentes primero dentro de un mismo departamento y después entre departamentos implicados en el mismo módulo.

- *Estimular el desarrollo de la naturaleza tutorial, personalizada, de la docencia universitaria*, situando con claridad las metodologías de la enseñanza al servicio del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, lo que requiere atender a la diversidad y respeto a la singularidad



Como todos sabemos por experiencia y la investigación así lo confirma, en el sistema educativo formal, desde infantil a la universidad, la evaluación se constituye en el verdadero y definitivo programa, ya que indica «lo que cuenta». Por tanto, en un programa de formación de docentes que pretenda desarrollar las competencias profesionales básicas anteriormente debatidas, los procesos de evaluación, calificación y acreditación, han de configurarse de forma congruente con la filosofía pedagógica que hemos considerado valiosa. Evaluar competencias profesionales básicas requiere multiplicidad y diversidad de procedimientos, estrategias, técnicas e instrumentos que puedan aproximarnos a la complejidad de los fenómenos que deseamos provocar: relación creativa y crítica de la práctica y la teoría, la experiencia y el saber, así como vincular los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales<sup>5</sup>. Estos programas utilizarán una amplia variedad de recursos

---

de los procesos de aprendizaje que el docente debe estimular, acompañar, orientar y corregir. Ello implica una ratio sensata de alumnos por docente que no puede superar los 50 alumnos por grupo básico de docencia.

- Facilitar la *convergencia entre docencia e investigación*, de modo que los últimos avances del conocimiento en cada campo se pongan al servicio del aprendizaje de los estudiantes. Ello supone procurar asignar la docencia a las áreas, departamentos y docentes más pertinentes por su trayectoria investigadora y académica.

- Establecer la *flexibilidad curricular* como la clave para el desarrollo permanente de los planes de estudio de modo que puedan reaccionar al cambio y desarrollo permanente del conocimiento y de la sociedad. Ello implica pluralidad metodológica y apertura a la incorporación permanente de nuevos contenidos y nuevos métodos de enseñanza y evaluación.

- Promover, estimular y potenciar el desarrollo de la autonomía del futuro docente, *fomentando la optatividad* de cursos, seminarios y talleres, así como de las formas prácticas, ideosincráticas y singulares de intervención de cada estudiante, de modo que se vaya fortaleciendo su propia personalidad profesional.

- *Procurar la coherencia en todo el proceso*, entre la definición del perfil y las competencias, la selección y secuenciación de contenidos, la formulación de las estrategias de enseñanza y evaluación, y la organización de los contextos de aprendizaje, atendiendo al espacio, tiempo y agrupamiento de los estudiantes.

5. Puede consultarse a este respecto la propuesta que hace el New Zealand Teacher Council (KANE, 2008) sobre los principios que deben regir los procesos de evaluación en los diferentes programas de formación inicial del profesorado y que se resumen en los siguientes. La evaluación debe:

- Ser una parte integral del proceso de aprendizaje.

- Enriquecer y promover el aprendizaje de los estudiantes mediante evaluación formativa.

- Motivar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades, conocimientos y actitudes.

- Estimular el desarrollo de la capacidad de reflexión, autoevaluación y evaluación compartida con los compañeros.

- Estimular el desarrollo del aprendizaje cooperativo tanto como el aprendizaje individual.

- Buscar la coherencia de la evaluación con las finalidades propuestas para el aprendizaje.

- Procurar la fiabilidad al fundamentarse en evidencias relativamente estables, e informaciones contrastables.

e instrumentos flexibles y abiertos de diagnóstico: observación de actuaciones, portafolios, diarios, informes, debates, entrevistas, trabajos en equipo... para responder a los requerimientos de la evaluación auténtica y formativa de las competencias y cualidades profesionales fundamentales (WIGGINS, 1996, 1998; TILLEMA, 2009; MONEREO, 2003; JAMES, 2007)<sup>6</sup>.

En definitiva, aprender a educar supone aprender a educarse de forma continua a lo largo de toda la vida profesional del docente. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. Sin embargo, caben pocas dudas de que las facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes para la tarea que reclama la educación tal como le hemos considerado aquí. La formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, no un mero cambio cosmético o burocrático de nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente (STIGLER y HIEBERT, 1999; MUMBY, RUSSEL y MARTIN, 2001). Se requiere un curriculum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las expectativas de los agentes implicados..., reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a ejemplos y modelos ajenos teóricos y

---

- Ser manejable respecto al volumen de trabajo que requiere.

- Implicar la negociación y transparencia de los criterios de valoración.

6. Puede consultarse a este respecto el programa que utiliza un consorcio de universidades importantes en California, denominado Professional Attributes Questionnaires (PAQ), diseñado para evaluar las disposiciones a la enseñanza y las competencias profesionales en cuatro dominios fundamentales: 1) Diseño de enseñanza y evaluación para promover el aprendizaje de los estudiantes (31% del test). 2) Crear un ambiente de aula positivo y productivo (15% del test). 3) Desarrollar procedimientos efectivos y sensibles procedimientos de enseñanza y evaluación (31% del test). 4) Cumplimiento de funciones y responsabilidades profesionales conforme a las exigencias éticas y legales de la profesión (23% del test).

prácticos, y reformulando de forma constante los propios proyectos, diseños, métodos, escenarios, tareas y formas de evaluación.

Como ya hemos indicado anteriormente, la práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. Los cursos académicos, las prácticas de enseñanza, la tutorización y supervisión, la innovación educativa en las escuelas y la investigación pedagógica, se están configurando incluso en los nuevos planes de estudio, como áreas independientes, sin integración ni comunicación entre ellas, y con escasa congruencia conceptual e institucional en sus programas; ni siquiera existe entre los agentes que intervienen en la formación de docentes una visión común sobre lo que significa una buena enseñanza, sobre qué debe ser un buen docente, y sobre cómo formarlo (LEVINE, 2006; HIEBERT, GALLIMORE y STIGLER, 2002; MUNBY, RUSSELL y MARTIN 2001; BAIN, 2006; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, RODRÍGUEZ NAVARRO y RODRÍGUEZ ROJO, en este monográfico)<sup>7</sup>. En consecuencia, la fragmentación y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, la investigación y la acción, el divorcio entre la escuela y la universidad; entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos, arruinan las posibilidades educativas de cualquier programa de formación de profesionales competentes.

En el momento presente, de implantación de los nuevos planes de estudio, promovidos por el denominado proceso de Bolonia, es fácil comprender la magnitud de la oportunidad que estamos perdiendo para afrontar el cambio sustantivo que requiere la formación de los docentes del siglo XXI y la necesidad de comenzar, con cierta independencia de las rutinas y disposiciones oficiales, a experimentar nuevas formas y modelos de formación de estos profesionales, aprovechando los importantes resquicios, amplias grietas y numerosos grados de libertad que se presentan en nuestro quehacer cotidiano. Suerte para todos. Gracias.

- 
7. Como ya se ha dicho en la presentación de este monográfico, esta insatisfacción con los modelos convencionales, institucionales y curriculares de formación de docentes ha provocado una extensa e intensa producción teórica y práctica de modelos y reformas en el panorama internacional. Como ejemplos podemos mencionar los siguientes: Carnegie Forum (1986); Holmes Group (1986); National Commission on Excellence in Teacher Education (1985); Project 30 Alliance (1991); Renaissance Group (1996); Tom (1997); Zeichner (2007); Grossman (2005); Grossman *et al.* (2009); Darling-Hammond, Bransford, LePage, Hammerness y Duffy (2005); National Commission on Teaching & America's Future (1996); The AERA Special Interest Group "Self-Study of Teacher Education Practices" (S-STEP); Teacher For America (TFA); Teacher for a New Era (TNE); "School based teacher education", IVLOS (Universidad de Trech); la reforma sustancial llevada a cabo en Finlandia en la última década; Boston Teacher Residency (BTR) y la Academy for Urban School Leadership (AUSL) de Chicago (SOLOMON, 2009).

## **Referencias bibliográficas**

- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- BAIN, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- BULLOUGH Jr., R. V. y GITLIN, A. D. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*. New York: Routledge Falmer.
- COCHRAN-SMITH, M. (2009). "Re-culturing teacher education: Inquiry, evidence, and Action". *Journal of Teacher Education*, 60(5), 458-468.
- CONTRERAS, P. (2010). "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- DAMASIO, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DANIELS, H. y BIZAR, M. (2005). *Teaching the best practice way: Methods that matter*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- DARLING-HAMMOND, L., BRANSFORD, J., LE PAGE, P., HAMMERNESS, K. y DUFFY, H. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. y SHULMAN, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.
- DEWEY, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigree.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- ELLIOT, J. (2004). "Using research to improve practice: the notion of evidence-based practice". En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.

- FENWICK, T.J. (2003). *Learning through experience: Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company.
- GARRISON, J. (2001). "An introduction to Dewey's theory of functional «trans-action»: An alternative paradigm for activity theory". *Mind, Culture and Activity*, 8(4), 275-296.
- GERGEN, K. (2001). *Social constructions in context*. London: Sage.
- GROSSMAN, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- GROSSMAN, P., COMPTON, C., IGRA, D., RONFELDT, M., SHAHAN, E. y WILLIAMSON, P. (2009). "Teaching practice: A crossprofessional perspective". *Teachers College Record*, 111(9).
- GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K. y McDONALD, M. (2009). "Redefining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- KANE, R. G. (2008). *Initial Teacher Education Policy and Practice. Final Report*. New Zealand Teacher Council.
- HAGGER, H. y HAZEL, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- IMMORDINO-YANG, M.H. y DAMASIO, A. (2007). "We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education". *Journal of Mind, Brain and Education* 1:1, 3-10.
- JAMES, M. (2007). *Learning how to learn*. London: TLRP, Institute of Education.
- JONNAERT, P. D. (2007). "Le concept de compétence revisité". Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal.
- JONNAERT P. D. (2008). "Ébauche d'un profil de sortie pour la formation des enseignants". Observatoire des Réformes en Éducation. Montreal. Canada.
- JONNAERT, P. D.; BARRETTE, J.; BOUFRAHI, S. y MASCIOTRA, D. (2005). "Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité". *Revista de Ciencias de la Educación*, (3), 667-696.
- KARMILOV-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press (Más allá de la modularidad, Madrid, Alianza, 1994).

- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2008). "Quality from within' as the key to professional development". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. March, 2008, New York.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T. (2006). "Developing fundamental principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- LABAREE, D. (2006). *The trouble with ed schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- LABAREE, D. F. (2008). "An uneasy relationship: The history of teacher education in the university". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 290-306). New York: Routledge.
- LAMPERT, M. (2010). "Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean?" *Journal of Teacher Education* 61(1-2), 21-34.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LEVINE, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: Education Schools Project.
- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARRERO, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza". En M.J. Rodrigo et al., *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- MARTIN, E. y CERVI, J. (2006). "Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores". En I. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- MEZIROW, J. (1996). "Contemporary paradigms of learning". *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- MEZIROW, J. & Associates (Eds.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONEREO, C. (2003). "La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas". *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. y MARTIN, A. K. (2001). "Teachers' knowledge and how it develops". En V. Richardson (Ed.), *Handbook Of Research on Teaching* (pp. 877-904). Washington, DC: AERA.
- NUTHAL, G. (2005). "The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey". *Teachers College Record*, vol. 107, nro. 5, 895-934.
- OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Downloaded from [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- PAJARES, M. F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007b). "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 66-71.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (En prensa). "La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes". *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.
- PEREZ GÓMEZ, A.I. y SOTO GÓMEZ, E. (2009). "Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 17-22.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
- POZO, J.I., SCHEUER, N., MATEOS, M. y PÉREZ ECHEVARRÍA, M.P. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez

Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De La Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

POZO, J.I. y VV.AA. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

RUSSELL, T. (1999). "The challenge of change in teaching and teacher education". En J. R. Baird (Ed.), *Reflecting, teaching, learning. Perspectives on educational improvement* (pp. 219-238). Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education.

RUSSELL, T. y McPHERSON, S. (2001). "Indicators of success in teacher education: A review and analysis of recent research". Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda (PCERA) Symposium on Teacher Education / Educator Training, Quebec.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHÖN, D. A. (1992). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

SOLA FERNÁNDEZ, M. (2000). "La formación de creencias ideológicas y su influencia en el pensamiento profesional". En I. Rivas Flores (Ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 73-80). Málaga: Aljibe.

SOLOMON, J. (2009). "The Boston Teacher Residency". *Journal of Teacher Education*, 60, 5, 478-488.

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

STIGLER, J.W. y HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.

TILLEMA, H. (2009). "Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers". *Journal of Teacher Education*, 60, 155-167.

WIGGINS, G.P. (1996). "Practicing what we preach in designing authentic assessments". *Educational Leadership* 54(4), 1-25.

WIGGINS, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.



- WONG, D. (2007). "Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences". *Teachers College Record*, 109 (1), 192-220.
- ZEICHNER, K. (2007). "Accumulating knowledge across self-studies in Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 58 (36), 36-46.
- ZEICHNER, K. y CONKLIN, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.

# ***Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal***

José CONTRERAS DOMINGO

Correspondencia

José Contreras Domingo

Departamento de Didáctica y  
Organización Educativa  
Facultad de Formación del  
Profesorado  
Universidad de Barcelona

Tel.: 93 403 50 45

E-mail: jcontreras@ub.edu

Recibido: 30/1/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

La formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos. Y es la relación experiencia-saber (frente a la tradicional de teoría-práctica) la necesaria en el quehacer educativo. La noción de experiencia es entendida como lo que nos pasa y nos mueve a pensar el sentido de lo educativo. La idea de saber es entendida como el fruto de la experiencia, que tiene siempre un fuerte componente personal. En el texto se desarrollan estas ideas y se plantean modos de abordar en la formación docente este proceso de construcción de la relación personal entre experiencia y saber.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencia, Saber, Formación, Didáctica, Subjetividad.

# ***Being and knowing in teachers' didactics education: a personal point of view***

## **ABSTRACT**

Education means to bridge the gap between what we know and what we are. And the relationship between experience and knowledge (in contrast to the traditional relationship between theory and practice) is necessary and important in education. The notion of experience is understood as what happens to us and leads us to think about the meaning of education. The idea of knowledge is understood as the result of experience, which always has a strong personal component. These ideas are discussed in the paper, and ways of tackling this process of building a personal relationship between experience and knowledge in teacher education are offered.

**KEY WORDS:** Experience, Knowledge, Education, Didactics, Subjectivity.

## **El sentido de la formación**

En un texto dedicado a la lectura como experiencia formativa, dice Jorge Larrosa que la formación supone “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos”. Encuentro espléndida y certera esta expresión, porque señala una dimensión fundamental de la formación a la que no solemos prestar suficiente atención y que yo querría tomar como preocupación central en este artículo. Pero antes de ello citaré más extensamente el texto en el que el autor expone esta idea:

*“Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos... Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente.... Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas... Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos... Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)” (LARROSA, 1996).*

Aunque Larrosa está hablando de la lectura, sin embargo, no es difícil apreciar que lo que expone puede ser tomado como una llamada de atención para pensarnos la formación del profesorado, en relación a diferentes aspectos fundamentales de la misma. Un primer aspecto tiene que ver con la relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente. Lo cual nos remite a consideraciones acerca de la naturaleza de los saberes para la

formación, pero también a si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación. La cuestión es especialmente relevante porque pone en duda, como señala el propio autor, justo la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto. Efectivamente, en la actualidad, la noción de conocimiento tiene que ver con aquellos conjuntos de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas. Podríamos decir que “la sociedad del conocimiento” no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. Sin embargo, el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

Un segundo aspecto que está implícito en la pretensión de cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos tiene que ver con la posibilidad de que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia, en el sentido que le atribuye a este término Larrosa: *lo que nos pasa* (LARROSA, 2009). Esto es, algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma. Así, si antes nos planteábamos si los saberes de la formación pueden ser transformadores, o bien qué saberes necesitamos que puedan serlo, ahora se nos abre la pregunta acerca de si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad; si es posible hacer de las oportunidades de formación *una experiencia*. Porque es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa. Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. Y esto tanto en mis estudiantes como en mí mismo.

### ***El oficio docente: una visión personal***

Esto es algo que en gran parte he aprendido de la experiencia, como también lo he aprendido de aquellas otras miradas que sobre la misma me han precedido y me han ayudado a pensar en la relación entre experiencia y saber, haciendo de ello no sólo una teoría (esto es, una manera de mirar a la realidad, de verla y entenderla), sino una disposición personal para estar atento a lo que vivo y a hacer

algo con ello<sup>1</sup>. Porque al fin y al cabo, aquello que soy, un docente, es justo lo que trato de ayudarles a entender a mis estudiantes: de qué va este oficio, qué hay en juego en él, cómo encaminarse hacia el mismo, a partir de lo que son, de quienes son, de lo que ya poseen, pero yendo también más allá, abriendo otras miradas, conociendo otras experiencias, explorando otras posibilidades, proyectando sus deseos. ¿Qué de lo que soy como profesor me ayuda en mi trabajo de enseñar a ser docente?

Por eso me gustaría poder decir algo desde mi experiencia, esto es, de lo que me pasa con lo que hago, y de lo que me ha dado que pensar todo ello; de lo que he podido entender sobre este oficio desde lo vivido, y desde lo hecho cuerpo en mí<sup>2</sup>. Pero decir algo *desde* mi experiencia no es exactamente lo mismo que decir algo de ella; no es tanto hablar de mí, como intentar expresar algo de lo que voy entendiendo acerca de este oficio, lo que voy vislumbrando del sentido de la formación del profesorado, de sus posibilidades, de sus limitaciones, de sus paradojas y de sus contradicciones, mientras tanteo caminos, modos de hacer que intentan seguir las pistas de lo que intuyo y no siempre consigo atrapar. Porque es así como entiendo la naturaleza de la práctica pedagógica: como la búsqueda de algo sutil, que se te escapa, que nunca está resuelto a priori, que sólo existe en relación a quienes tienes delante, y que por lo tanto nunca depende sólo de ti, pero te implica en concreto a ti, en tu modo de estar ahí, en esa relación. Y precisamente por ser algo que nunca está resuelto a priori, hay que preguntarse siempre, de nuevo, cada vez, si era eso lo que había que hacer (VAN MANEN, 2003, 162; 2004).

No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo

- 
1. Entre los antecedentes más significativos que me han ayudado a pensar la noción de experiencia y la relación entre experiencia y saber se encuentran Diótima (2002), Gadamer (1977), Jedlowski (2008), Skliar y Larrosa (2009), Van Manen (2003), Zambrano (1989; 2000). Puede consultarse Contreras y Pérez de Lara (en prensa).
  2. En diversas ocasiones he tanteado este camino de expresar las preocupaciones y prácticas de la formación del profesorado a partir de mi experiencia. Véase Contreras (2003; 2006; 2008). Una versión reducida de Contreras (2008), en Contreras (en prensa).

que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa.

El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones. La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal”, en el sentido en el que lo ha explicado Georges Jean (1982). Y esto no se puede impostar, sino que tiene que ser verdad sentida por uno, y no simplemente una buena idea. No es suficiente con saber “sobre” la docencia. Tal y como lo ha expresado Max Van Manen,

*“La pedagogía no es la teoría que tenemos sobre la docencia ni su aplicación... Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aun así, no ser un buen educador. El significado o la esencia de la pedagogía no reside en la teoría, pero la pedagogía tampoco se ubica en la aplicación de la teoría. Uno puede ser un experto en traducir las teorías del aprendizaje en programas curriculares específicos, pero es dudoso que ningún currículo o aplicación de la teoría del aprendizaje pueda dar respuesta al modo en que un determinado niño o grupo de niños puede y debe aprender algo específico... La pedagogía no es algo que pueda ser «tenido» o «poseído», en el sentido en que podemos decir que una persona «tiene» o «posee» un conjunto de habilidades específicas o competencias de actuación, sino que la pedagogía es algo que un padre o un profesor debe continuamente cumplir, recuperar, recobrar, volver a capturar, en el sentido de recordar. Cada situación en la que actúo educativamente con niños requiere que yo sea sensible de un modo continuo y reflexivo a aquello que me autoriza en tanto que profesor o padre. Justamente porque la pedagogía es, en un sentido último o definitivo, insondable, plantea una invitación incansable a la actividad creativa de la*

*reflexión pedagógica que hace salir a la luz el significado profundo de la pedagogía” (VAN MANEN, 2003, 160, 164-165).*

Y es esta necesidad de la actividad creativa de la reflexión pedagógica de la que nos habla Van Manen la que se nos convierte en una de las dimensiones cruciales de la formación del profesorado. Por esta razón, pienso que nos conduce en direcciones distintas proponerse en la formación enseñar un saber, o enseñar *con* un saber. Estimular la actividad creativa de la reflexión pedagógica está más allá de lo que los conocimientos disponibles pueden comunicar, y tiene que ver más con las situaciones que podamos crear en las que introducimos en el misterio inasible y sutil de lo pedagógico. Pero si nuestra tarea en la formación del profesorado la entendemos como la transmisión del conocimiento sobre la docencia, hay un salto en el vacío entre lo que este conocimiento pueda proponer y lo que un docente necesita vivir y sentir, lo que tiene que plantearse y proponerse, lo que tiene que hacer consigo.

Formarse como docentes es necesariamente hacer algo consigo mismo. El curso pasado, uno de mis estudiantes, reflexionando acerca de lo que íbamos haciendo en las clases y lo que él iba descubriendo con ello, lo formuló de un modo sutil y sugerente: “Antes, mi principal preocupación era yo como alumno y el objeto de estudio eran los niños. Ahora, mi preocupación son los niños y el objeto de estudio soy yo”. Efectivamente, lo que propone es que más que determinar a los niños en lo que son y pueden ser, o en lo que hay que obtener de ellos, de lo que se trata es de mirarlos, conseguir ver, y estudiar-nos, atender a la relación que establecemos con nuestros alumnos, y en general con las situaciones en las que estamos inmersos. Este cambio de posición acerca de en qué consiste formarse como docente refleja una transformación que va desde una visión de la enseñanza como “hacerle algo al otro para obtener algo de él”, a otra que se plantea “estar atentos al modo como entramos en relación y lo que ponemos en medio en la relación con nuestros alumnos”. Y lo que ponemos en medio incluye tanto un modo de relación, como una conversación, una propuesta de actividad, una pregunta, un saber, etc.

### ***El saber (con el) que enseñamos***

Esto no es sólo algo que he aprendido pensando en la educación, estudiando pedagogía, sino algo que he podido experimentar por mí mismo. Es precisamente siendo consciente de lo que me pasaba como profesor como me he podido dar cuenta de que las pedagogías necesitan de la mediación personal, tienen que sostenerse en la experiencia y en el saber de la experiencia. Y que, por tanto,

es esta mediación lo que en primer plano tenemos que estar planteándonos en nuestra tarea como formadores de docentes.

Este saber de la experiencia no es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como sujetos. Si la docencia la hacemos con nosotros mismos, es importante que nuestros estudiantes perciban que tenemos que pensarnos y contar con lo que tenemos como bagaje, como vida vivida, como trayectoria personal, de la que tenemos que tirar y extraerle lo que tiene que decirnos; y que la tenemos también que depurar y pulir, para pensarnos y proyectarnos como docentes. Por otra parte, es también crucial la experiencia que vivimos en el proceso de formación, y el saber de la experiencia que emerge en el mismo, al convertir las propias clases en un lugar en el que pensarnos en relación a lo que aquello que enseñamos (o de lo que nos valemos para enseñar) despierta, provoca, remueve, trastoca o confirma de lo que somos y sabemos, de lo que vamos siendo y de lo que vamos sabiendo.

Es necesario aclarar que el sentido que le doy al término experiencia va más allá de los sucesos vividos, de las cosas realizadas o experimentadas a lo largo de nuestra vida. Hablamos de la experiencia para expresar lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. Esto es, la experiencia es interrumpir el flujo del sentido común, que todo lo recoge pero nada modifica, para abrirse a las preguntas que lo vivido, y lo no pensado de ello, o lo no previsto, tienen por hacerte. La experiencia es mirar a lo vivido buscando su novedad, su diferencia, su interpelación, dejándose decir por ella.

Adoptar el lenguaje de la experiencia como modo de plantearse tanto la formación, como la educación y la enseñanza en cualquier modalidad, significa buscar una forma de saber vinculado a sí, que no se despegue de lo vivido, que busca el sentido de aquello que nos ha afectado; un saber también que se deja afectar, que reconoce que el saber está siempre en movimiento, que tener experiencia significa saber los límites de lo que uno sabe así como saber que las nuevas experiencias nos obligarán a pensar de nuevo, a pensar-nos de nuevo. Planteado así, preguntarse por el saber que necesita la educación en general, y en particular la formación del profesorado, nos coloca en un modo de pensar que no es el que tradicionalmente hemos representado como relación teoría-práctica. Bajo esta última perspectiva, la preocupación fundamental es la de clarificar cuál es el conocimiento que explica o se aplica a la acción, o cómo conducir la práctica guiándose por proposiciones. Sin embargo, al utilizar la noción de “saber”, no me estoy refiriendo a conocimiento, o a teoría. Digo saber precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes,



las expresables, las verbales, o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica en la relación con el mundo. “El saber –como dice María Zambrano (1989, 107)– es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida”.

Desde este punto de vista, el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (un hacer concreto, de alguien), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan ese hacer personal. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino poner en marcha la “relación pensante con el acontecer de las cosas” (MORTARI, 2002, 155). Por esta razón, la relación experiencia-saber no representa una dicotomía al estilo de la de teoría-práctica (en donde siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica). Porque la experiencia está siempre ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, o para problematizarlo, o para iluminarlo), como la sabiduría lo está al vivir.

Sin embargo, mi propia experiencia en la formación del profesorado, y la asignatura (con la) que enseño está concebida desde la relación teoría-práctica. Inevitablemente, precisamente por hablar desde mi experiencia, estoy circunscrito por la forma institucional de la formación del profesorado en la que ésta se inscribe. En concreto, trabajo en una institución (por otra parte, como la mayoría de ellas) en la que se concibe la formación como la suma de las aportaciones teóricas que provienen de diversas disciplinas, para posteriormente proporcionar a los estudiantes un tiempo de estancia y prácticas en escuelas. Esto supone no sólo un modelo de racionalidad técnica como ha denunciado Schön (1998). Además, representa y reproduce una forma de entender las disciplinas pedagógicas. En concreto, significa concebir la Didáctica y la Pedagogía en general, como un discurso acerca del hacer educativo, pero desligado del propio hacer. Hace unos años dijo Sockett (citado por CARR, 1989, 14) que “las instituciones educativas son la encarnación política de epistemologías”, en el sentido de que las instituciones tienden a conformarse en función de cómo entienden las disciplinas la producción y el uso del conocimiento. Sin embargo, creo que también ocurre al contrario, y que las disciplinas pedagógicas y su epistemología acaban siendo la consecuencia de las instituciones educativas, así como sus legitimadoras, al justificarlas. Es por esta razón por lo que las disciplinas pedagógicas se conciben a sí mismas como un

conocimiento teórico que después debe aplicarse: porque es la única función que pueden ejercer en el modo de organización de la universidad, una función que la socialización académica reproduce sin fin. Pretendo hacer entender con esto que el hecho de que yo enseñe Didáctica está atrapado en esta lógica según la cual se concibe que mi tarea es enseñar una asignatura teórica. Lo que planteo, parte de este hecho, para mí inevitable, pero busca otra lógica que no es la que siempre se intenta manejar en esta epistemología institucionalizada, y que es, como ya he dicho, la de la relación teoría-práctica<sup>3</sup>.

Todo esto es algo que puedo entender ahora, pero me ha costado mucho tiempo percibir que aquí radicaba uno de los problemas de mi enseñanza (CONTRERAS, 2008). A lo largo de los años dando clases de Didáctica en Magisterio he estado preocupado por clarificarme respecto al contenido de esta asignatura necesario para la formación como docentes de mis estudiantes<sup>4</sup>. Pensaba que era importante determinar qué contenidos tenían potencialidad formativa, fuerza intelectual, chispa provocadora, capacidad de iluminación de las cuestiones importantes sobre el qué y cómo enseñar. Estaba convencido de que mi tarea consistía en aportarles un saber para que “se cayeran del caballo” y se transformaran en docentes lúcidos, críticos, apasionados, entregados, etc. Poco convencido de una idea de enseñanza magistral, así como consciente de mis pocas dotes como orador, nunca defendí una enseñanza transmisiva. Sin embargo, siempre estaba a la búsqueda de aquellos textos que me suplieran a mí en esa tarea; esperaba así, que la transmisión dependiera de las lecturas y que las clases fueran el lugar en el que, realizando alguna actividad a partir de las lecturas, éstas pudieran ser asimiladas,

3. Evidentemente, el *prácticum* supone un espacio formativo con mayores posibilidades para establecer vínculos entre experiencia y saber; pero lo cierto es que puede ocurrir que esto deje sin tocar la propia concepción de las disciplinas “teóricas”, y por tanto, de su relación con el *prácticum*. Que esto siga así, no depende sólo de una constricción institucional que viene como algo dado, sino también de la reificación que quienes estamos socializados en las disciplinas que enseñamos tendemos a reproducir. Sin embargo, yo no hablaré aquí del *prácticum*, ya que no es éste el ámbito en el que actúo. Y por otra parte, entiendo que la relación experiencia-saber va más allá de los espacios instituidos, de teoría y de prácticas, porque se trata de una forma integrada de entender cualquier proceso de formación. Desde este punto de vista, mi pretensión es que la enseñanza de disciplinas concebidas como teóricas puedan desarrollarse tratando de establecerse como apoyos a la relación experiencia-saber; y por tanto, no posponer al tiempo del *prácticum* el sentido de la experiencia (ni siquiera a un tiempo de “prácticas de asignatura”, como algo diferenciado de otro momento “teórico”). Por otra parte, esto significa que no hay por qué abandonar nuestra capacidad de acción en la relación experiencia-saber, a la espera de que se modifiquen unas condiciones estructurales de los planes de estudio, condiciones que no siempre están en nuestras manos alterarlas.
4. Aunque hablo de la enseñanza de la Didáctica, creo que lo que digo es extensible a otras disciplinas; y tiene que ver, en definitiva, con la cuestión de si lo que buscamos en la formación del profesorado es enseñar una disciplina, o más bien, enseñar *mediante* una disciplina.

de tal manera que, pertrechados con estos nuevos conocimientos, pudieran acudir a la práctica docente dispuestos a implicarse, a desarrollar los recursos aprendidos, disponiendo de una visión clarificadora e iluminadora de lo que ocurre en las aulas y de lo que hacer en ellas. Es decir, durante muchos años, he estado atrapado en la formulación teoría-práctica: pretendía proporcionarles un buen discurso que pudieran hacer suyo y que eso les ayudara a disponer del bagaje necesario para afrontar su trabajo docente. Manejaba una Didáctica como un saber ya fijado y separado de la experiencia, pero que esperaba que mis estudiantes hicieran propio, esto es, capaz de guiar su práctica.

Pretendía que constituyeran su pensamiento pedagógico con (mis) categorías de la Didáctica, estas mismas categorías con las cuales, ante mis dificultades en mis clases, no sabía qué hacer; podía realizar análisis alambicados y autojustificatorios, pero no encontraba en ellos una salida convincente a las dificultades; y esto porque no constituían lo que María Zambrano (2000, 73-74) ha llamado “formas actuantes de conocimiento”, esto es, formas de conocer que orientan en el vivir, que proporcionan una inspiración, pero que lo hacen en tal manera que son percibidas como formas vivas de saber de alguien y que conectan de un modo personal con quien las recibe.

Lo que revela esta noción de Zambrano es que es necesaria siempre la mediación en cualquier aprendizaje, pero esa mediación no es sólo externa, sino que lo es también interna. Cada uno, cada una, tiene que vivir como saber pedagógico el que nace de él o ella. Y esto significa hacer mediaciones consigo mismo en relación a lo otro, a lo que viene como experiencia, saber, sugerencia, pregunta, etc. Por tanto, la formación tiene que ser, para los estudiantes, la oportunidad también para hacer las propias mediaciones respecto a lo que ya saben y tienen, respecto a lo que les permite pensar aquella respecto a sí, lo que posibilita que algo emerja como sentido propio (esto es, como lo que a uno le da sentido), en relación a lo que se propone como modo de mirar y de actuar en la relación educativa. Y esto es también algo para mí: yo también necesito ese saber que tiene que nacer, mediado por mí, de un modo íntimo (provocado por otras experiencias y saberes) para que viva en mí la verdad que necesito. Y es esto lo que me permite colocarme como profesor, elaborar mi presencia, como es también una disposición hacia la experiencia y el saber, y a la vez algo que tengo también que enseñar; o mejor, algo para lo que tengo que crear las condiciones para que esta disposición pueda nacer en cada uno, pero sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para que conecte con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer.

Es importante entender que lo que iba descubriendo acerca de mi tarea en la formación de docentes no se reducía a un asunto de metodología, no se trataba

tan sólo de un problema en la traslación a la práctica del conocimiento, sino de la forma de ser concebido ese conocimiento. Al entender la Didáctica como un conocimiento, como un conjunto articulado de teorías, más que como un modo de establecer relaciones entre la experiencia y el saber, estaba intentando transmitir contenidos que podían ser un saber pedagógico impostado: algo que transmitía pero no necesariamente algo con lo que, y desde lo que vivía mi hacer educativo. Y justo el saber pedagógico auténtico, aquel que podía hacer cuerpo en mí, no sólo no era el que centraba mi comunicación, sino que no lo dejaba respirar, no lo dejaba crecer, enredado como estaba en el *corpus* de la asignatura.

Esto no significa no enseñar Didáctica, o cualquier otra disciplina pedagógica, sino hacerlo desde otro lugar, entendiendo la Didáctica como un *saber constituyente de la experiencia*. Mireille Cifali (2005, 179) ha señalado que los “saberes constituidos”, como ella los llama, permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, así como también permiten un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer. Sin embargo, también señala la importancia de los saberes experienciales, en la medida en que suponen el lugar a partir del cual hacerse preguntas; es el saber de la experiencia el que está representando el lugar desde el que miramos al mundo, lo nombramos y nos lo interrogamos. Por otra parte, como esta misma autora ha señalado, los saberes constituidos no pueden resolver lo que siempre tiene que ser asumido en las situaciones particulares y concretas; su función no es la de resolver la práctica, sino la de ayudarnos a dilucidar algunas de las cuestiones que puede haber en juego; pero qué hacer es siempre algo que cada cual tiene que asumir por sí mismo.

Las formas en que se pueden poner en relación los saberes constituidos y los saberes de la experiencia nos plantean, por una parte, la necesidad de una actitud en relación a la experiencia y cómo descentrarla con ayuda de estos saberes constituidos; y por otra parte, nos plantean también la necesidad de pensar estos saberes constituidos de tal forma que no se construyan desde posiciones epistemológicas incardinadas en la relación instrumental teoría-práctica. Esto es, necesitamos saberes constituidos, disciplinas, que sean pensadas para ayudar a crear esta relación de descentramiento, de capacidad de nombrar, de –como dice Cifali (*ibíd.*, 181)– “poner palabras a nuestra experiencia”. En este sentido, lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como *constituyentes de la experiencia*, esto es, como mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos, para ponernos en disposición de vivir nuestras propias experiencias.

Con el tiempo me he concedido una mayor libertad para poder tantear otros caminos en mi quehacer docente, de manera que lo que primara fuera precisamente movernos (con todas las inseguridades e incertidumbres) en la relación entre lo que sabemos y lo que somos. Porque la pedagogía (y por tanto, la Didáctica), más que una disciplina, es para mí un saber personal: un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser. Esto ha supuesto para mí la dilucidación de dos ideas sencillas, pero que se me han revelado potentes, en la manera de orientar mis clases: modificar la relación con el saber que enseño, sintiéndome autorizado a crearlo y no sólo a transmitirlo, y cambiar, como consecuencia, las relaciones con mis estudiantes y con las propias clases como lugar de encuentro y de acontecimientos. En efecto, al autorizarme a ser creador de saber y no sólo administrador de conocimientos, me siento más libre, más abierto a las relaciones que surgen, que propiciamos en el aula y que se dan con los estudiantes, y también para aceptar lo que ocurra como una oportunidad, más que como una interrupción en lo previsto (ALIOLI, 1997). Y esto que he aprendido se ha convertido también en un saber que trato de promover para ellos.

Podría decir que lo que me guía en mis clases es que lo que componga el curso, lo que hagamos, lo que tratemos y lo que busquemos no esté desconectado de nosotros: de quiénes somos, de cómo nos vivimos, de lo que nos pasa, de lo que queremos. Lo que me guía es explorar con mis estudiantes lo vivido, lo que saben (lo que sabemos), lo que hacen (lo que hacemos), lo que quieren (lo que queremos). Y eso, tanto en nuestras clases como en sus historias, en sus experiencias. Pero que no esté desconectado de nosotros no es un intento de repetir y celebrar lo que somos y pensamos; al contrario, la pretensión de las clases es la de pensarnos entre lo que somos y lo que deseamos, entre lo que sabemos y lo que nos cuestiona, entre lo que hemos vivido y lo que otras vidas y experiencias nos muestran como posibilidad. La aspiración es por tanto que al pensar lo vivido, lo que hacemos, lo que nos pasa, las clases puedan ser un lugar de experiencia, y a la vez, puedan ser un lugar en el que se vislumbren modos de constituir aquel saber de la experiencia que nutrirá nuestra disposición pedagógica, porque como dejó dicho Dewey, prepararse no es dedicarse a realizar algo que se supone que tendrá sentido en un futuro y no en el presente. “Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y sólo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia nos preparamos para hacer la misma cosa en

el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todo” (DEWEY, 1969, 58-59).

En la actualidad, trato de darle forma a estas preocupaciones a partir de tres dimensiones en mis clases, y creo que esbozarlas aquí me ayudará a expresar mejor el sentido de lo que busco (CONTRERAS, 2008). La primera es *la escritura de la experiencia*; o mejor, la escritura como el proceso por el que la vivencia puede pasar a experiencia. La segunda es lo que llamo *aprendizaje personal*. En realidad, estas dos ideas no son cosas separadas, sino que son más bien dos formas de encontrar expresión de lo esencial para mí en la construcción de la experiencia-saber. Por último, es fundamental para que algo de esto pueda vivirse, todo lo que tiene que ver con el hacer cotidiano en el aula: la clase como el espacio en donde fraguar relaciones de confianza y en donde experimentar esta búsqueda de sentido, esta pregunta por lo educativo, y en donde sostener esta aspiración al aprendizaje personal y a la escritura de la experiencia.

### ***La escritura de la experiencia***

Considero que escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. La enseñanza es un oficio muy delicado, no sólo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos. Lo que siempre está en juego, en cuanto que docentes, en cualquier situación educativa, es qué significa para nosotros, cómo nos relacionamos con eso que nos pasa, qué nos surge hacer,... y qué es lo que realmente hacemos. Y sin embargo, es demasiado habitual encontrarse con una tendencia a dirigir la mirada hacia fuera, hacia el plan de enseñanza, hacia los alumnos, hacia lo que le pasa a este, o al otro. Como hay toda una Didáctica construida con esa mirada hacia fuera.

Cuando hablo de escritura personal, de la experiencia, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una Didáctica que no abandone la indagación de sí. Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado: ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto que docentes, tiene más que ver con esto que llamo la escritura de la experiencia, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer (CIFALI, 2005; CONLE, 1999; ERSHLER, 2003).

En cualquier caso, sea o no en forma de relato, contando experiencias y peripecias, o tratando de clarificar las direcciones que uno quiere o no quiere recorrer como docente, en función de lo vivido y experimentado, mi búsqueda viene siendo la de abrir en mis clases oportunidades para probar esta escritura personal sobre lo vivido. Y que esa escritura sea la ocasión de clarificar el sentido de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo, y de buscar en todo ello lo que les puede servir de inspiración en su hacer pedagógico. Es importante entender que la búsqueda en la escritura es la de la experiencia, no sólo relatar cosas vividas; la escritura de la experiencia no es un simple contar, sino un sorprenderse, un preguntarse, un abrirse a lo otro y dejarse cuestionar; es ésta precisamente la disposición pedagógica: preguntarse por el sentido y si era eso lo adecuado.

Hay una preocupación en mí que no siempre sé comunicarles bien, que es que puedan rastrear aspectos que normalmente se viven de manera implícita y con un sentido muy íntimo: que puedan sobre todo fijarse en su experiencia del amor, de la atención, de la cualidad del encuentro respetuoso, del cuidado; o bien en su ausencia y en su necesidad. Porque justamente las dimensiones más importantes que necesitan para su labor educativa no se pueden enseñar; pero lo que no podemos hacer es abandonarlas a un terreno del que no se habla, sobre el que no intentamos clarificarnos, depurar su sentido (CIFALI, 2005, 192). Escribir sobre su historia infantil, por ejemplo, es ponerlos a prestarse atención, para buscar en sí aquello que tienen que conseguir descubrir y clarificar para su relación con los niños y con las niñas. Y buscando en la experiencia vivida es más fácil sondear esto que no se puede enseñar, pero sobre lo que se pueden preguntar y pueden buscar dentro de sí; porque fijándonos en nuestra infancia, si nos sabemos mirar bien (y aquí es donde está la tarea difícil y que no siempre y no con todos consigo hacer), podemos saber lo que nos fue bien o mal para crecer. Pero también relatando experiencias que viven en la actualidad como educadores (monitores, etc.), se hace posible pararse a pensar en aspectos de sí y de sus capacidades y dificultades de apertura a la necesidad del otro, de lo que les parece sensato y adecuado, de cómo se sienten, de qué desean, etc.



Igualmente, otros modos de escritura de la experiencia, como es el caso de los diarios de clase, permite no sólo este tipo de escritura personal y reflexiva sobre lo vivido, sino que además abre la oportunidad a que la propia clase sea un espacio que se piensa, que se relata, que se comparte, y que permite pensarnos lo que da de sí como lugar para ir nutriendo un saber pedagógico, a la vez que, el hecho en sí de llevarlos a cabo, pone en marcha esta disposición a mantener una relación pensante con lo que hacemos y nos pasa.

## ***Aprendizaje personal***

Entiendo que aprender (la Didáctica y cualquier cosa) tiene que poder ser esto: poder hacer algo propio con lo que nos llega como novedad. El aprendizaje de verdad es siempre algo personal (CONTRERAS, 2007). En mi caso, trato de que la clase pueda ser un lugar en el que poder acoger experiencias, pensamientos, discursos, relatos, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las relaciones con niñas y niños, sobre lo que hay que poder mirar y ver en la infancia, y en nosotros al compartir nuestro tiempo con ella; sobre lo que vale la pena que niños y niñas puedan experimentar y aprender y lo que supone esto para nosotros como docentes, lo que es posible o no en los espacios escolares y a dónde nos lleva esta reflexión, etc. Entiendo que mi tarea consiste en ponerlos en el camino en el que esto pueda ser escuchado, visto, probado y pensado; pero cada uno, cada una, tiene que hacer después las propias cuentas con todo ello; tiene que hacer su propio proceso y llegar a sus propias conclusiones. Así, aunque yo les propongo un plan de trabajo para el curso, con múltiples tareas y lecturas, mi aspiración es que puedan vivirlas desde los interrogantes e intereses que ya están vivos en ellos y en nuestras clases.

Ha sido esto, entre otras cosas, lo que me ha conducido a centrar cada vez más el trabajo del curso en actividades y tareas con las que se tienen que manejar, que no en transmisiones que yo controlo del contenido del saber. De esta forma, tener que resolver tareas complejas les hace estar pendientes de la relación entre la propuesta de la tarea, la documentación que necesitan para ello y sí mismos asumiendo las direcciones que quieren tomar. Y las clases son para mí el lugar del sentido: el lugar en el que intentamos ahondar en el sentido de estas tareas para su formación como docentes. Y lo que espero de ellos y ellas es que puedan poner la asignatura y sus tareas al servicio de hacerse maestros, maestras.

Para ello es fundamental que las tareas que tienen que realizar requieran nutrirse de ejemplos y experiencias educativas que les muestren no sólo una posibilidad pedagógica interesante, sino también, en el contraste con sus posiciones y



experiencias propias, la necesidad de repensar el sentido educativo de la enseñanza escolar, viéndolo materializarse en un modo de hacer sostenido por docentes y escuelas concretas, y diferente para muchos a lo que han vivido y asimilado. Para eso es fundamental para mí contar con lecturas, relatos, documentales y visitas de docentes que les permitan conectar con nuevas posibilidades prácticas y nuevas maneras de mirar a la realidad educativa.

Es en el seno de estas tareas, en sus desencadenantes, en sus provocaciones sobre su experiencia, al contrastarlas con otras, donde procuro que las aportaciones teóricas (entendidas como formas de mirar y entender la realidad) puedan actuar como *saberes constituyentes de la experiencia*. Para ello, procuro buscar aproximaciones y formulaciones que faciliten la conexión entre un bagaje teórico sugerente para pensar cosas que o bien no habían pensado, o bien no las habían pensado de ese modo, y la posibilidad de pensarse como educadores en relación a esa aportación teórica. Un ejemplo: en relación al currículum, con el tiempo he ido encontrando una formulación inicial que me permite plantearles los problemas del currículum como una cuestión que directamente les compromete como docentes, y a la vez, permite activar el legado teórico como un modo de ahondar en estas cuestiones ahora ya personales. Es por esta razón por lo que uso la fórmula “El currículum es el plan que tú sigues”. Más allá de las miles de disquisiciones académicas por las que se podría discutir lo apropiado de esta fórmula, o los sesgos que tiene, esta expresión tiene la virtud de que nos permite adentrarnos en los problemas del currículum como una cuestión que siempre tiene repercusiones personales como docente (¿qué plan sigues; de dónde nace, de dónde se nutre; quién lo elaboró, quién eres tú en relación a ese plan, y quiénes son los alumnos en relación al mismo; qué papel ha desempeñado la administración, las editoriales; qué apropiación o transformación has hecho tú, etc.? ¿qué necesitas pensar para tener un plan, qué te ayuda a guiarte; qué necesitas clarificar respecto al qué y al cómo de la enseñanza para tener un plan que seguir, etc.? ¿qué relación hay entre el plan que tienes y lo que haces y pasa en el aula, etc.?). Es en este contexto de preguntas personales como las aportaciones de autores como Stenhouse, Barnes, Beane, o Gimeno, aparecen para ayudarnos a pensarnos, clarificarnos, orientarnos. Como también nos ayudan a ver qué planes siguen aquellos docentes en los que nos fijamos en su modo de hacer inspirador para nuestra propia posición y disposición como educadores.

### ***El aula, un lugar de relaciones***

Soy consciente, sin embargo, de que este proceso está lleno de dificultades y peligros, cuando no contradicciones, que no siempre sé sortear. Por una parte,

las propias formas institucionales de la enseñanza crean una división en este propósito, porque si bien mi aspiración es que se puedan vivir como docentes en formación y que puedan vivir la asignatura desde este interés, lo cierto es que todo en la universidad está diciendo otra cosa: está diciendo que de lo que se trata es de vivirse como alumno; esto es, atender a las presiones de las calificaciones, del expediente académico, del aprender cómo acumular conocimiento correcto y saberlo con corrección académica (esto es, en el juego teoría-práctica), de saber qué quiere cada profesor, y de cómo salir indemne de todo eso. Pero cancelar la frontera entre ser y saber, significa no salir indemne, sino tocado. De esta manera, si no llegan a participar de la propuesta que les hago, de lo que busco que sea su experiencia de aprender a hacerse docentes, pueden vivirse con la sensación de que no aprenden, al no disponer de repertorios de saber legitimados que les ofrecen certezas. Por otra parte, el hecho de que exista la calificación, o de que predominen las relaciones de poder en vez de las de autoridad (PIUSSI, 1999), puede hacer que este exponerse personalmente se convierta en una forma más sutil de control de sus consciencias.

Precisamente por todo esto que vengo diciendo, el espacio del aula, el encuentro cotidiano en clase es para mí un momento fundamental en todo el proceso que busco. Ya decía antes que la enseñanza es un oficio delicado, porque tratamos con nosotros mismos. Pues aún más lo es en unas clases en las que esto de tratar consigo mismo es algo que procuro que pueda darse, que sea una posibilidad para quien quiera seguirla, un lugar en el que hay que hacerlo posible, pero nunca imponerlo... y ni siquiera esperarlo. La oportunidad de que algo suceda, de que algo nos toque, nos involucre personalmente, nos conduzca a la necesidad de preguntarnos íntimamente por nosotros mismos y por nuestra relación con los otros, con lo otro; la posibilidad de ponerse en juego personalmente, hablar de sí y desde sí, incluso “exponerse”... todo esto, sólo puede cuidarse cuidando las relaciones de confianza. Por eso para mí el espacio de la vida cotidiana en el aula es tan importante. Es el auténtico lugar educativo: el de la relación, el de las múltiples relaciones.

No son sólo las relaciones personales, sino las relaciones de sentido, en el seno de las relaciones personales. Mi búsqueda cotidiana es cómo hacer para que podamos vivir el encuentro del aula como un lugar en el que ponernos en relación: entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que piensan unos y otros, entre las nuevas aportaciones de otras experiencias y saberes y lo que pensamos y sentimos; poder relacionar lo que llego a entender y a saber y lo que quisiera como maestro o maestra, o lo que ocurre en la clase y ésta me sugiere, y mi propia vivencia. Entre la vivencia de quien comunica y la de quien escucha. Un lugar para relacionar

ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para relacionarse cada cual como quien es, sin ser juzgado.

### ***Aprender lo que no se puede enseñar***

Suele hablarse de la necesidad de coherencia en la formación entre aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Pero más allá de ello, mi convicción es que lo fundamental de lo que podemos aprender del ser docente y de acompañar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje no se vive tanto por lo que se dice sino por lo que se hace. Y que en gran medida este es un proceso poco consciente, o mejor, que pasa primero por los poros de la piel, por el cuerpo. Mis preocupaciones pedagógicas fundamentales (para ellos que son mis estudiantes, pero para cualquier niño o niña que tendrán en sus clases) se dirigen hacia la posibilidad de que sean respetados, escuchados, entendidos, a que encontremos la forma en la que mirar a la infancia que menos invade su ser, la que más mueve a abrir posibilidades de ser. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás. Y esto no se puede enseñar; tan sólo se puede aprender. Muchos de mis estudiantes me vienen con la aspiración de aprender un saber técnico, cierto y seguro que les solucionará los problemas de la relación y de la enseñanza. Pero lo único que cabe es atreverse a vivir, y por tanto, cultivar una manera de vivir. Atraverse a la relación con los niños y niñas, conseguir ver y escuchar, preguntarse por lo que tienen como mundo propio y cultural para compartir con sus alumnos, para que ellos también experimenten el vivir y amplíen sus posibilidades de experiencias de vivir. Y entender que es esa la cultura que tenemos que poner a su alcance, que para eso es la cultura (MECENERO, 2003).

Para mí, lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo algo por aprender, pero que no se puede enseñar.

La posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y la Didáctica no puede ocupar lo que ocurrirá en la relación educativa; no puede decir lo que tiene que pasar en esa relación, ni puede programarla, no la puede tecnificar. El saber pedagógico no está para interponerse en la relación educativa,

que es siempre una relación en primera persona. Pero puede tratar de ello en el lenguaje en el que ayude a pensarse. Como tiene que obrar sobre la vivencia, sobre el experimentar relaciones y atender a lo que tienen, lo que cuidan, lo que hay en ellas, lo que permiten, lo que abren... o lo que cierran. La formación del profesorado tiene que estar planteándose siempre en primer lugar esta experiencia, para que cada uno pueda estar encontrando un lenguaje que le ayude a pensarse, a mirarse en lo que ayuda y estorba; para que cada uno, cada una, pueda cultivar su disposición de apertura al otro.

## **Referencias bibliográficas**

- ALIOLI, A. (1997). "Una matemática que enseña". En A. Maria Piussi y otras, *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación* (pp. 55-62). Barcelona: Icaria.
- CARR, W. (1989). "Introduction: Understanding quality in teaching". En W. Carr (Ed.), *Quality in teaching: Arguments for a reflective profession* (pp. 1-18). Barcombe, Lewes: The Falmer Press.
- CIFALI, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONLE, C. (1999). "Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research". *Curriculum Inquiry*, 29 (1), 7-32.
- CONTRERAS, J. (2003). "La Didáctica y la autorización del profesorado". En E. F. Arantes Tiballi y S. Matias Chaves (Orgs.), *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 11-31). Rio de Janeiro: DP&A.
- CONTRERAS, J. (2006). "La autonomía docente: Implicaciones para la formación del profesorado". En J. M. Escudero y A. Luís (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 245-268). Barcelona: Octaedro.
- CONTRERAS, J. (2007). "Personalizar la relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza". *Organización y Gestión Educativa*, 15, 4, 17-24.
- CONTRERAS, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires – 26, 27 y 28 de noviembre de 2008.
- CONTRERAS, J. (En prensa). "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". En A. Alliaud y D. Suárez

(Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens/ Fac. de Filosofía y Letras / CLACSO.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (En prensa). "La experiencia y la investigación educativa". En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

DIÓTIMA (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

ERSHLER, A. R. (2003). "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto". En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.

GADAMER, H.-G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

JEAN, G. (1982). *El profesor. Su cultura personal y su acción pedagógica*. Madrid: Narcea.

JEDLOWSKI, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.

LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens.

MECENERO, C. (2003). "Cerca del comienzo". *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 25, 103-109.

MORTARI, L. (2002). "Tras las huellas de un saber". En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

PIUSSI, A. M. (1999). "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación". En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 43-67). Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SKLIAR, C. y LARROSA, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario (Santa Fe, Argentina): Homo Sapiens.

- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- ZAMBRANO, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.



# ***La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado***

Fred A.J. KORTHAGEN

Correspondencia

Fred A.J. Korthagen

VU University, Amsterdam, Países  
Bajos

Tel. +31-20-4890263,  
Fax +31-20-6183225

E-mail: f.korthagen@uu.nl

Recibido: 11/1/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

En este artículo propondré un enfoque de la formación del profesorado basado en recientes interpretaciones del comportamiento y aprendizaje del profesorado. Este enfoque, que recibe el nombre de modelo realista, se fundamenta en los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que muestran que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza. Aclararé por qué la reflexión es tan importante para los profesores y analizaré qué aspectos son importantes para estimular la reflexión. Todo esto conduce a una visión específica del papel que desempeña la teoría en la formación del profesorado. La esencia de la argumentación es que necesitamos una perspectiva más holística sobre los profesores y la enseñanza. Aplicando esta perspectiva holística, introduciré un modelo de niveles de reflexión que facilita la integración en la enseñanza de lo profesional y lo personal.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Enfoque realista, Comportamiento del profesor, Reflexión.

## ***Practice, theory and person in teacher education***

### **ABSTRACT**

In this article I will discuss an approach to teacher education that builds on recent insights into teacher behaviour and teacher learning. This approach, called the realistic model, is grounded in research findings showing that much of a teacher's behaviour is guided by non-rational and unconscious sources, which limits the value of theory as the basis for teaching. I will clarify why reflection is so important for teachers, and discuss what aspects are important in promoting reflection. This leads to a specific view on the role of theory in teacher education. The essence of the discussion is that we need a more holistic perspective



on teachers and teaching. Using such a holistic perspective, I will introduce a model of levels of reflection that helps to integrate the professional and the personal in teaching.

**KEY WORDS:** Teacher education, Realistic approach, Teacher's behaviour, Reflection.

### ***Introducción: una analogía del proceso de formación del profesorado***

Para centrar nuestra atención en el tema de la pedagogía en la formación del profesorado, vamos a examinar en primer lugar una analogía. En los Países Bajos hay algunos ríos importantes desde un punto de vista económico. Por ejemplo, el río Rin se utiliza para transportar grandes volúmenes de mercancía de Alemania a Róterdam, uno de los principales puertos de Europa. Pilotar un barco en estos ríos es, a menudo, difícil y peligroso. Existen muchos meandros, corrientes inesperadas y los ríos soportan habitualmente gran tránsito comercial y lúdico. Por lo tanto, las personas que pilotan estos barcos deben ser competentes. Supongamos que queremos llevar a cabo una educación efectiva para los patrones de estos barcos. ¿Cómo lo haríamos?

Un posible enfoque sería llevarlos a un edificio con un cartel que dijera: "Instituto para la Formación de Patrones". Dentro de este edificio, diferentes expertos impartirían clases sobre temas como el gobierno de barcos, técnicas de motores, reglas de tráfico fluvial y por supuesto sobre asuntos más teóricos: ciertos aspectos de la física relacionados con el agua y las características de las corrientes. Los patrones principiantes deberían estudiar el Manual de los Patrones, con varios capítulos que tratarán estos asuntos. Después de un año, deberían aprobar un examen que evaluara si han adquirido los conocimientos necesarios y, tras aprobar el examen, les diríamos: "¡Enhorabuena!". Después, enviaríamos a los nuevos patrones a sus barcos y les diríamos: "Ahora, ¡aplicad todo este conocimiento a la práctica! ¡Buena suerte!" Posteriormente, les ofreceríamos realizar cursos de formación permanente sobre anclaje y navegación nocturna o con niebla.

Este enfoque se conoce como *de la teoría-a la-práctica* (CARLSON, 1999), también conocido como el *enfoque-deductivo*, ya que el contenido se deduce directamente del conocimiento científico disponible. Debemos ser conscientes de que este enfoque no se caracteriza tanto por la impartición de clases magistrales sino porque su rasgo principal es *que el educador decide* qué es importante y, por tanto, debe aprenderse, en base al cúmulo de conocimiento disponible. Esto es característico del enfoque tradicional de la formación del profesorado. Hoy en día, mucha gente comienza a dudar de dicho enfoque. Ya no creemos en la posibilidad de una transferencia directa de conocimientos, y no sólo en la formación del

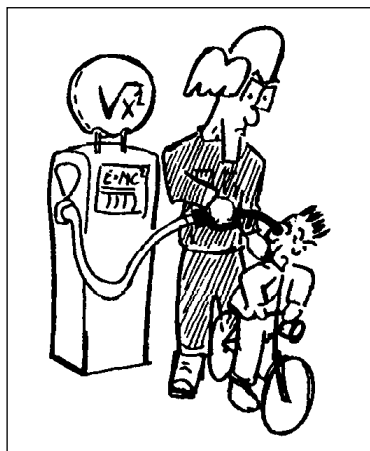


FIGURA 1. Transmisión de conocimientos en la formación. (Dibujo: Jan van Tartwijk. Fuente: Wubbels, 1992).

profesorado. En todos los tipos de educación existentes en el mundo se cuestiona seriamente la visión de la educación que se representa en la figura 1. De algún modo, algo debe fallar si todavía seguimos este enfoque en la formación del profesorado, cuando deberíamos exigir prácticas más adecuadas de enseñanza efectiva.

Continuando con la analogía, un segundo enfoque podría ser el siguiente: ponemos a un patrón principiante a bordo de un barco. Los educadores, como expertos experimentados, le ofrecen algunos consejos prácticos (por ejemplo, “mantente alejado de las orillas de los ríos”) y después les dirían: “Adelante, y llámanos si tienes algún problema”. Algunas personas del sector opinan que esto es inadecuado y aconsejan, en primer lugar, un enfoque en el que el estudiante, al lado de un patrón experimentado, observe cómo se hace. En cualquier caso, el enfoque se caracteriza por estar *basado-en-la-práctica*, aunque también podemos llamarlo el enfoque ensayo-error.

A nivel internacional, observamos una tendencia a que la formación del profesorado se base en mayor grado en las escuelas y, aunque esto puede reforzar ciertos aspectos de la formación del profesorado, creo que conlleva demasiados riesgos.

En los dos enfoques que se han analizado hasta el momento, nosotros, como formadores de profesores, *creamos* una brecha entre teoría y práctica. En el enfoque basado en la teoría, lo hacemos mediante una excesiva utilización de la teoría. En el enfoque basado en la práctica, lo hacemos proporcionando a la práctica un papel demasiado prominente. En ambos enfoques, el tema no se trata de la forma adecuada, lo que Smith (2003, 53) considera el reto básico de los educadores, concretamente, *unir* teoría y práctica.

Esto nos lleva a un tercer enfoque. Vamos a comenzar nuevamente con nuestra analogía de la formación de patrones. Podríamos empezar por buscar un río pequeño, no demasiado transitado, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas.

En otras palabras, las propias dificultades con que se ha encontrado el estudiante sirven como punto de partida del proceso educativo. De forma regular, el estudiante reflexiona sobre sus experiencias junto a otros principiantes. De este modo, bajo la supervisión de sus formadores, los estudiantes inventan, o más bien reinventan, los enfoques más adecuados sobre la navegación de un barco en un río. Después de un tiempo, los principiantes pilotarán un barco por sí mismos, y una vez a la semana los patrones en formación se reunirán para compartir experiencias, encontrar soluciones a los problemas surgidos y escuchar interpretaciones de los expertos conectadas a sus propias experiencias.

### ***El enfoque realista de la formación del profesorado***

Una de las características de este tercer enfoque es la continua interrelación de teoría y práctica. En el caso de la formación del profesorado lo llamamos el *enfoque realista*. Sus características principales son:

- trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que han suscitado inquietudes en el futuro profesor;
- reflexión por parte de e interacción entre los futuros profesores;
- intervención guiada;
- no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores) sino teoría con t minúscula (como materia *a crear* específicamente por los propios futuros profesores; cf. FREUDENTHAL, 1978, 72).

El contraste entre Teoría (con T mayúscula) y teoría (con t minúscula) merece una explicación adicional. Está relacionado con una diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó *episteme* y *phronesis*.

La *episteme* se caracteriza por los siguientes rasgos:

- está dirigida al conocimiento de varias situaciones;
- utiliza conceptos generales;
- se basa en la investigación científica;
- es *conceptual*: nos ayuda a entender varias situaciones.

En contraste, la *phronesis*

- está dirigida a la acción concreta, en una situación específica;

- centra su atención en aspectos específicos de la situación (ciertos “indicios”);
- se basa en las experiencias propias de cada uno;
- es *perceptual*: forma nuestra percepción acerca de situaciones específicas.

Por ejemplo, la noción de que los sentimientos son importantes en contextos educativos es un principio que puede elaborarse en un marco teórico sobre las relaciones entre sentimientos y comportamiento. Esto significaría que tenemos la *episteme* acerca de los sentimientos, un marco científico inmejorable. Sin embargo, para los profesionales, llegar a ser más conscientes de sus propios sentimientos y de los de sus alumnos durante el proceso de formación puede tener mucha más importancia. Si desarrollan dicha conciencia y si esta conciencia comienza a influir en su comportamiento, han desarrollado la *phronesis*. Más adelante en este capítulo explicaré con mayor detalle esta diferencia.

La clave del análisis anterior puede resumirse utilizando las dos dimensiones en las que observamos cambios importantes en las visiones acerca de la formación del profesorado, que se muestran en la figura 2. En todo el mundo están teniendo lugar una serie de cambios en el ámbito de la formación del profesorado. Estos cambios van de la parte superior a la parte inferior de la figura 2, y de izquierda a derecha.

La primera dimensión vertical está relacionada con la cuestión de quién está a cargo del aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, el constructivismo ha provocado un cambio que nos lleva de la parte superior a la parte inferior. Existe además otra razón importante para este cambio de foco. Si queremos potenciar el aprendizaje permanente en el profesorado, debemos desarrollar su *competencia de crecimiento*. Por lo tanto, tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica.

La segunda dimensión es la del individuo frente al grupo. En la educación, hemos descubierto la importancia, tanto para alumnos como para educadores, del aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento. Por lo tanto, si queremos que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica, con educadores que desarrollen juntos su propia habilidad, deberemos ayudarles a acostumbrarse a formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo durante el proceso de formación del profesorado.

## ***La esencia del comportamiento profesional y del aprendizaje profesional***

El cambio que nos lleva de la parte superior izquierda a la parte inferior derecha en la figura 2 es importante por otra razón más, una razón que se basa en nuevas opiniones sobre el origen del comportamiento del profesorado. Durante mucho tiempo, los investigadores creían que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente por las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en las mentes de los profesores (ver, por ejemplo, CLARK y PETERSON, 1986). Si se cree en esta suposición, parece lógico utilizar el enfoque tradicional *de la teoría a la práctica*. Como se ha explicado anteriormente, en este enfoque se inicia al profesorado en teorías educativas “útiles” con el objetivo de que las apliquen a la enseñanza.

FIGURA 2. Dos dimensiones del aprendizaje en la formación del profesorado.



Sin embargo, han surgido serias dudas ante esta suposición. Varios investigadores han demostrado que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza (ver ERAUT, 1995), de modo que al menos parte de estas decisiones deben tomarse de manera inconsciente o semiconsciente. Carter (1990, 27) afirma:

*“Una de las principales conclusiones de esta tradición de investigación [la tradición de los profesores como tomadores de decisiones] era que las suposiciones previas sobre la toma de decisiones del profesorado eran, a menudo, imprecisas. (...) durante la interacción, los profesores rara vez hacían elecciones lógicas entre diferentes alternativas. Más bien, sus acciones parecían estar gobernadas, en gran parte, por normas y rutinas, y la toma de*

*decisiones tenía un papel secundario en su pensamiento interactivo en un sentido estudiado y deliberativo”.*

Según Shavelson y Stern (1981) y Yinger (1986), estas rutinas del profesorado se basan en gran parte en la formación de hábitos. En relación a las acciones que realizamos espontáneamente, Schön (1983, 54) afirma: “A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente las hacemos”.

Dolk (1997) denominó *comportamiento inmediato en la práctica docente* al tipo de comportamiento del profesor que tiene lugar sin mucha reflexión ni una elección deliberada. Korthagen y Lagerwerf (2001) consideran que dicho comportamiento es el resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel. Laman a dicha conglomeración una *Gestalt*. En su explicación del comportamiento del profesorado, Korthagen y Lagerwerf no sólo ponen de relieve los orígenes, a menudo inconscientes, del comportamiento del profesorado, sino también los aspectos irracionales que median entre la percepción y el comportamiento. Utilizando la analogía del lado izquierdo y lado derecho del cerebro, puede decirse que gran parte del comportamiento del profesorado no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales y verbales del hemisferio izquierdo sino más bien por las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales del hemisferio derecho.

Podemos resumir esta parte de nuestro análisis con la ayuda de la figura 3. Mientras que durante muchas décadas, los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado se buscaban en el rectángulo gris situado en la parte superior izquierda de la figura 3, en la actualidad se propone una visión más amplia, que integra a las otras tres celdas.

FIGURA 3. Los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado y las dimensiones de la reflexión.

	racional	irracional
consciente		
inconsciente		

## ***El papel de la reflexión, y cómo potenciarla en el ámbito de la formación del profesorado***

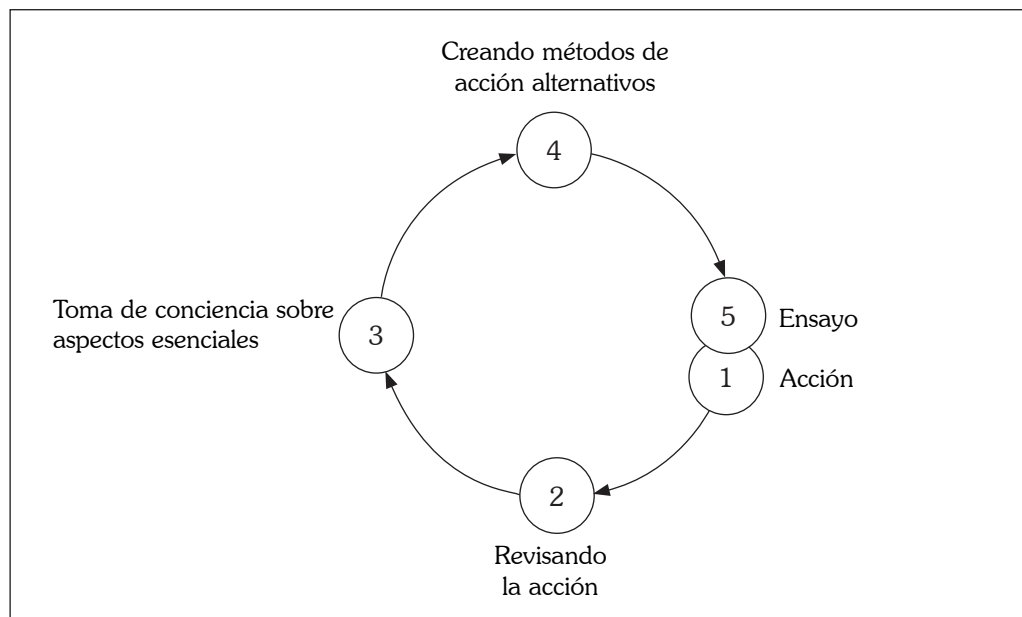
Esta visión más amplia tiene consecuencias directas en la potenciación de la reflexión en el ámbito de la formación del profesorado. Asumiendo, como se ha hecho durante mucho tiempo, que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, se tenderá a potenciar la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales. Sin embargo, si se asume que los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado son mucho más amplios, la noción de la enseñanza cambia por completo y la reflexión sobre el papel que tienen aspectos menos conscientes y/o irracionales en la formación tendrá más importancia. Ésta es la razón de que en un programa de formación del profesorado realista, se estimule a los futuros profesores a que reflexionen sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación, y sus interrelaciones (para una versión extendida, ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 121). Esto nos lleva a una ampliación del concepto de conocimiento tácito o implícito, que está localizado en la celda superior derecha de la figura 3, y a conceptos como emoción implícita, actitudes implícitas, etcétera, conceptos que actualmente reciben gran interés por parte de los investigadores del campo de la psicología (EICH *et al.*, 2000; DAMASIO, 1999).

Es interesante resaltar que sólo un número limitado de estudios de investigación se hayan centrado en los orígenes irracionales e inconscientes o semiconscientes del comportamiento del profesorado. Por ejemplo, cuando Evelein, Brekelmans, y Korthagen (2002) realizaron una búsqueda en la literatura sobre las relaciones existentes entre la consecución de las necesidades básicas de los futuros profesores y su comportamiento interpersonal en las aulas, no encontraron ningún estudio sobre dichas relaciones. De hecho, los investigadores parecen haber pasado por alto completamente el papel de las necesidades en la actuación de los profesores.

Algunas consecuencias de nuestro análisis tienen un gran alcance. Si el papel de la reflexión cambia de un enfoque centrado exclusivamente en el pensamiento analítico sobre las teorías de las que la gente es consciente hacia una mayor conciencia de los orígenes irracionales del comportamiento educativo, esto también conlleva un cambio del énfasis en la *episteme* a una mayor atención a la *phronesis*. Por lo tanto, en el modelo ALACT, que utilizamos como soporte de las reflexiones de nuestros futuros profesores (figura 4), la tercera fase importante se llama “conciencia de aspectos esenciales”, y no conceptualización abstracta, como es, por ejemplo, el caso en el modelo de Kolb (ver KOLB y FRY, 1975). En este sentido, el modelo de Kolb parece encajar mejor en la visión tradicional del

profesorado, según la cual las personas toman decisiones conscientes basadas en conceptos y teorías generales.

FIGURA 4. El modelo ALACT de reflexión, cuyo nombre procede de las primeras letras de las cinco fases en inglés (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial).



En la fase 2 del modelo, los futuros profesores reflexionan sobre su pensamiento, sentimiento, deseo y actuación y en los mismos aspectos de sus alumnos. El objetivo es ser más conscientes de cómo se guían por ciertos indicios durante la enseñanza, entre ellos aquéllos que provienen del interior de la persona, como por ejemplo sentimientos de irritación y precipitación. Es esto precisamente lo que a menudo resulta difícil para los profesores principiantes: mientras enseñan, a veces no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos. Nuestro enfoque sobre la reflexión también intenta estimular el desarrollo de su conciencia respecto a estos aspectos implícitos, ya que creemos que tienen un mayor impacto en el comportamiento de estos futuros profesores que las teorías a las que han sido expuestos durante el proceso de formación del profesorado. Además, consideramos que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático.

El enfoque realista en la formación del profesorado ha sido objeto de muchos estudios de investigación que, juntos, muestran su efectividad, especialmente



en tender puentes entre teoría y práctica. El enfoque es semejante al modelo de aprendizaje de Marton y Booth (1997). Ellos también hacen hincapié en el papel de la conciencia en la actuación de los profesionales, y afirman que cuando el estudiante ha aprendido algo, él o ella “es capaz de percibir aspectos del fenómeno diferentes a los que era capaz de percibir antes” (p. 142). En trabajos previos, Marton *et al.* (1977, 23) se refirieron a este tipo de aprendizaje como “un cambio en los ojos con que miramos el mundo”. Marton y Booth (1997, 142) añaden que, a través de la conciencia modificada del fenómeno, la relación entre la persona y el fenómeno cambia.

La transición de la fase 2 a la fase 3 es una parte importante del proceso de reflexión. Basándonos en nuestra suposición de que los problemas en la enseñanza están causados generalmente por discrepancias entre el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona, y/o por discrepancias entre dichos aspectos y los mismos aspectos en los alumnos (ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 121-122), animamos a nuestros estudiantes a que exploren dichas discrepancias. Uno de los tipos de discrepancia que ocurre con frecuencia es aquella que tiene lugar entre las creencias de una persona y su comportamiento: los profesores, a menudo, actúan contrariamente a lo que creen que es correcto. Cuando comiencen a darse cuenta de esto, al reflexionar sobre situaciones particulares, llegarán a ser conscientes más fácilmente de la influencia de los aspectos emocionales y volitivos de sus acciones. Por supuesto, centrarse en los orígenes irracionales de nuestro comportamiento puede causar incomodidad en las personas: a menudo es más seguro ceñirse a aspectos más racionales de nuestro funcionamiento de los que ya somos conscientes. Por lo tanto, nuestro concepto más general de reflexión fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su *zona de bienestar*: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo. De hecho, nunca se sabe lo que puede aflorar si se profundiza en las razones del comportamiento. Es útil hacer explícito este problema así como la tendencia a ceñirse a lo conocido. Hace que los profesores sean conscientes del hecho de que el desarrollo profesional genuino incluye asumir riesgos. También les hace conscientes del hecho de que cada día piden a sus alumnos que amplíen su *zona de bienestar*.

Podemos resumir nuestra visión sobre la reflexión de la siguiente manera:

1. *Es beneficiosa si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales.* Este primer principio es una consecuencia directa de la elección del enfoque realista.
2. *Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento.* Las razones de este principio se han tratado más arriba.

3. *Es beneficiosa si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita.* Hacer explícitos el modelo ALACT y las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual como pauta para la reflexión sistemática, parece que ayuda a los futuros profesores a ir más allá de las formas superficiales de analizar problemas y soluciones. Puede llegar a ser la piedra angular del aprendizaje profesional permanente.
4. *Es beneficiosa si esta estructura se introduce gradualmente.* Un principio importante del enfoque realista es que el aprendizaje profesional eficaz se basa en la experiencia personal de situaciones prácticas concretas. Esta idea también se puede aplicar al aprendizaje de cómo reflexionar con eficacia: presentar a los futuros profesores un modelo de reflexión en las primeras fases del programa de formación del profesorado sin suficiente experiencia docente y experiencias de reflexión sobre estas experiencias es, a menudo, contraproducente. Aunque resulta atractivo utilizar dicho modelo desde el inicio del plan de estudios, se corre el riesgo de seguir el enfoque de la teoría a la práctica, que a menudo tiene como único resultado la resistencia de los estudiantes frente a la “palabra que empieza por r”. Los futuros profesores deben experimentar que cualquier estructura sistemática de reflexión que se les ofrece añade valor a lo que ellos ya estaban haciendo. Por esta razón, conviene esperar para introducir el modelo ALACT hasta que haya una base experimental, e incluso entonces, los formadores de profesores deben tener cuidado de no ofrecer demasiadas pautas para la reflexión sistemática al mismo tiempo. (Para más detalle, ver KORTHAGEN *et al.*, 2001, 211-213).
5. *Es beneficiosa si se estimula la meta-reflexión.* Que los futuros profesores reflexionen sobre sus propias formas de reflexionar (meta-reflexión) y que comparen sus formas de reflexión habituales con el modelo ALACT puede serles de ayuda para llegar a ser conscientes de tendencias ineficaces como permanecer demasiado tiempo en la fase 2 (revisión), o saltar demasiado rápido a las soluciones (fase 4). Si deciden intentar mejorar sus formas habituales de reflexión, la meta-reflexión habitual sobre estos intentos puede potenciar nuevamente un aprendizaje posterior.
6. *Es beneficiosa si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares.* El apoyo de los compañeros es, a menudo, más efectivo que los intentos del profesor formador por estimular la reflexión en los estudiantes. Que todos los implicados en un programa de formación del profesorado (estudiantes, formadores de profesores y profesores mentores) estén familiarizados con el modelo ALACT, les ofrece un terreno común sobre el que caminar. Eleva el aprendizaje profesional a un nivel superior. Además, la reflexión entre pares prepara a

los estudiantes para el aprendizaje profesional continuo con colegas, una vez que se hayan convertido en profesores, y así, se resta importancia a la cultura de enseñanza altamente individualista y no colaborativa que señalan Feiman-Nemser y Floden (1986).

### ***Lo profesional y lo personal***

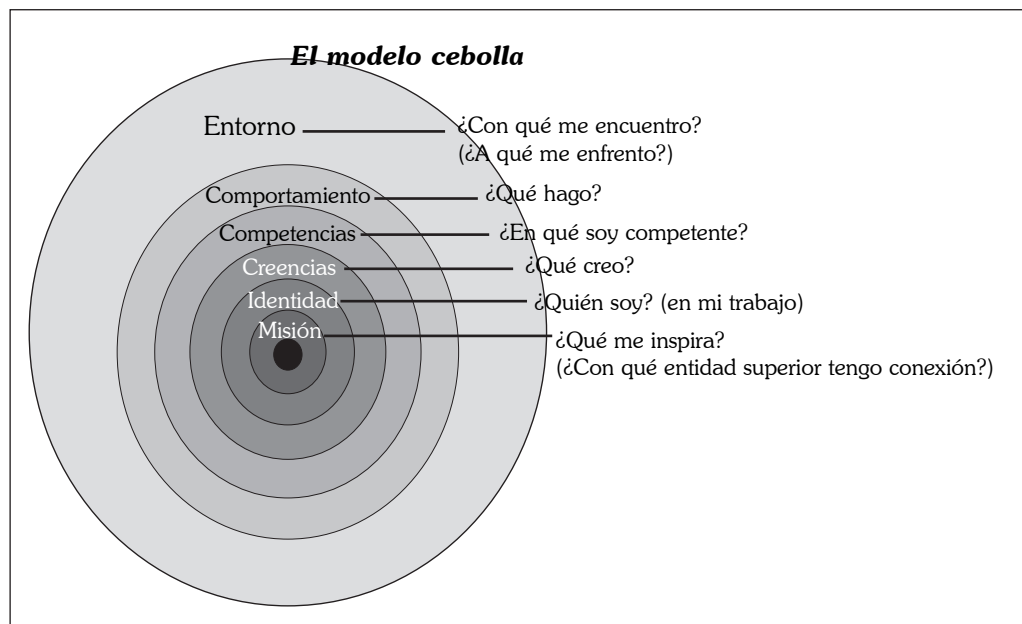
La argumentación anterior apuntaba hacia una visión más holística del profesor, una visión en la que los aspectos profesionales y personales de la enseñanza se observan desde una perspectiva integrada.

En los congresos para profesores y formadores de profesores, a menudo realizo el siguiente experimento. Pido a los asistentes que piensen en un profesor realmente bueno del tiempo en el que ellos mismos eran alumnos o estudiantes. A continuación, les pido que nombren una característica esencial de este profesor. En términos generales, más del 90% de las respuestas son características personales, que no son específicas de la profesión docente, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje, la flexibilidad, la franqueza, etcétera. Siguiendo a Ofman (2000), las denomino *cualidades esenciales*. Tal y como afirma Tickle (1999, 123), es sorprendente que dichas cualidades rara vez hayan sido debatidas en la literatura sobre la enseñanza y la formación del profesorado. De hecho, en la literatura profesional, se presta mucha más atención a las competencias profesionales. Si queremos incorporar a las reflexiones de los profesores aspectos más personales de la enseñanza, puede ser útil el llamado “modelo cebolla” (KORTHAGEN, 2004) (figura 5). Es una adaptación de lo que en la literatura se llama “Modelo de Bateson”, aunque Gregory Bateson nunca publicó dicho modelo. En él, se distinguen seis niveles de reflexión, y demuestra que centrarse únicamente en las competencias resulta demasiado limitado.

Los profesores pueden reflexionar sobre el entorno (el primer nivel), por ejemplo, una clase o un alumno específico, su comportamiento educativo (segundo nivel), o sus competencias (tercer nivel). La reflexión se hace más profunda cuando también se reflexiona sobre las creencias subyacentes (cuarto nivel), y las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel). Finalmente (en el sexto nivel), se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor. Este es un nivel transpersonal (a veces se hace referencia a él como el nivel de la espiritualidad; ver, por ejemplo, DILTS, 1990; MAYES, 2001), ya que tiene que ver con significados que van más allá del individuo. Es un nivel que hace referencia a la inspiración personal del profesor, sus ideales y sus objetivos morales. En los

niveles más profundos es donde emergen las cualidades esenciales de las personas. Por ejemplo, una misión de ayuda a los alumnos a desarrollar autoconfianza estará a menudo conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía y/o la perseverancia.

FIGURA 5. La cebolla: un modelo de los niveles de reflexión.



Puede ser importante para los profesores llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. Está claro que esto conduce a una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona que el enfoque basado en las competencias, el cual a menudo se basa en listas fijadas de competencias.

La idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones. Las discrepancias entre los niveles (por ejemplo, tensión entre las creencias y el comportamiento o una marcada distancia entre la misión y el entorno de trabajo de un individuo) causarán problemas. Expuesto de una forma más positiva, la reflexión sobre estos niveles puede ayudar a fomentar la *alineación* entre los niveles, que se experimenta como una armonía interior y un sentimiento de “fluir” (fenómeno descrito por CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Las luchas en el nivel del comportamiento o de las competencias, por ejemplo,

adquieren un significado diferente cuando se consideran desde el punto de vista del compromiso de un individuo con un objetivo a largo plazo en el sexto nivel transpersonal y el desarrollo de las cualidades esenciales personales necesarias para este proceso de crecimiento a largo plazo. Así que de nuevo vemos que la reflexión enmarcada dentro del desarrollo profesional permanente de una persona puede tener diferentes matices si se compara con la reflexión que se centra en situaciones docentes individuales.

Si los niveles de identidad y misión se incluyen en la reflexión, hablamos de *reflexión esencial* (KORTHAGEN, 2004; KORTHAGEN y VASALOS, 2005), porque estos niveles yacen más cerca de la esencia de la persona y porque este tipo de reflexión hace que las personas lleguen a sus cualidades esenciales.

De la misma forma que hemos observado un cambio en nuestro campo profesional que ha pasado de centrarse en los orígenes conscientes y racionales del comportamiento de un profesor hacia las otras celdas de la figura 3, podemos observar ahora otro cambio: mientras que durante un largo período de tiempo la atención de los investigadores se centraba en los tres o cuatro niveles exteriores de la figura 5 y el fomento de la reflexión por parte de los profesores se basaba generalmente en estos niveles, se han publicado varios artículos de investigación más recientes sobre los niveles de identidad y misión y hemos presenciado una creciente atención a la necesidad de reflexión del profesorado en estos niveles (por ejemplo, BEIJAARD, 1995; KELCHTERMANS y VANDENBERGHE, 1994).

Tickle (1999, 136) afirma que “el profesor, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar”, y cada vez más, tanto los investigadores como los formadores de profesores lo reconocen. Palmer (1998, 10) dice: “La buena formación no puede reducirse a las técnicas; la buena formación viene de la identidad y la integridad del profesor”. Mi opinión es que dichas percepciones deberían cambiar las prácticas tradicionales en la formación del profesorado, y prestar una mayor atención a los niveles interiores del modelo cebolla ha de ser un requisito previo para una integración equilibrada de lo personal y lo profesional en la enseñanza.

Un ejemplo podría apoyar esta visión. En un estudio de Tigchelaar, Brouwer y Korthagen (2008) sobre el desarrollo de los profesionales que optan por la enseñanza como segunda salida profesional, uno de los resultados más destacados es que las personas que cambian de carrera y pasan a la enseñanza a menudo lo hacen en base a un profundo entendimiento de su identidad personal o un compromiso más sólido con algún objetivo personal, pero que los profesores responsables de su formación rara vez hacían preguntas sobre estos aspectos personales o los

utilizaban como punto de partida para su desarrollo personal como profesores. En otras palabras, los niveles de identidad y misión con frecuencia simplemente se ignoran, incluso en los casos en los que tienen una elevada importancia personal para el estudiante.

Mi trabajo con profesores en ejercicio, me lleva a pensar que muchos de ellos se dedican a la enseñanza debido a un profundo sentimiento de misión interior, pero que los objetivos personales y los compromisos de muchos de ellos se ven frustrados a causa de presiones institucionales, y en lo más mínimo por la falta de apoyo de los directores de las escuelas –e incluso los compañeros– en la traducción de misiones interiores en comportamientos concretos en entornos específicos. Como dijo uno de mis profesores en ejercicio:

*“Todo aquél que decide trabajar con personas debe tener ideales. Todo el mundo tiene ese «nivel» dentro, pero en un determinado momento puedes decidir cerrar esa puerta”.*

El asunto de la escasez de profesores ha recibido mucha atención y en muchos países los formadores de profesores están invirtiendo en planes de estudios específicos para atraer más personas a la enseñanza. Quizá no tenga menos importancia apoyar a aquéllos que ya se dedican a la enseñanza a implementar sus ideales, ya que la investigación ha mostrado que la pérdida de ideales y la falta de apoyo en su realización tienen un gran impacto en el desgaste y la decisión de abandonar la profesión. Como dice Palmer (1998), encontrar respuestas a la pregunta “¿Qué sentido tiene?” no es un lujo sino una necesidad si los profesores continúan dedicados en cuerpo y alma a su trabajo.

En colaboración con Angelo Vasalos, he diseñado cursos de desarrollo profesional para formadores de profesores y profesores mentores encaminados a potenciar su capacidad para estimular la reflexión esencial en los profesores (KORTHAGEN y VASALOS, 2005). Esto requiere competencias de supervisión específicas, pero por encima de todo la buena disposición de uno mismo para reflexionar sobre los niveles más profundos de la cebolla y para ampliar la zona de bienestar propia.

## ***Alumnos, profesores y formadores de profesores***

En este capítulo, se distinguen tres ejes principales.

El primer eje se refiere a los tres enfoques diferentes sobre la formación del profesorado: el modelo tradicional, cuyo objetivo es la traducción de la teoría a

la práctica; el enfoque basado en la práctica; y el enfoque realista, que trata de integrar teoría y práctica a partir de las propias experiencias docentes e inquietudes de los futuros profesores. El último está, en mi opinión, más en línea con las visiones constructivistas del aprendizaje del alumno. Si queremos alumnos en las escuelas que confíen en su capacidad para construir su propio conocimiento, para reflexionar sobre sus propias visiones del mundo y para desarrollar su identidad personal y misión en la vida, creo que los formadores de profesores deben tomarlo como modelo para hacer hincapié en las mismas cuestiones en el aprendizaje de nuestros futuros profesores.

Para que esto suceda suele ser necesario un cambio en el papel de los formadores de profesores. Para trabajar con un enfoque realista es necesario tener la capacidad de elaborar sobre las inquietudes de los futuros profesores, de ayudar a cada estudiante a atravesar las fases de reflexión, de organizar interacciones reflexivas entre los futuros profesores, de enseñarles a desarrollarse sistemáticamente por sí mismos, de observar holísticamente el desarrollo humano, etcétera. En base a mi trabajo en varias instituciones de formación del profesorado del mundo, mi conclusión es que esto requiere una importante inversión en el desarrollo profesional de los formadores de profesores, algo que en la actualidad suele pasarse por alto.

Un segundo eje en el capítulo ha sido el papel de la reflexión en el aprendizaje del profesorado. Aprender de experiencias basadas en reflexiones sistemáticas es una característica fundamental del enfoque realista, que contribuye a la capacidad de lograr un aprendizaje permanente. He puesto de relieve que la reflexión sistemática y efectiva es algo que debe aprenderse: los individuos pueden desarrollar su manera de reflexionar, de modo que aumente la calidad del aprendizaje a través de sus experiencias. La esencia de la reflexión es transformar los aspectos inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que las personas sean más sensibles a aspectos importantes de situaciones educativas, a lo que me he referido como el desarrollo de la *phronesis*.

Esto está relacionado con el tercer eje de mi capítulo: el aspecto personal del aprendizaje. Los alumnos, futuros profesores y formadores de profesores son seres humanos, con sus miedos, esperanzas, necesidades, valores y misiones específicos e individuales, lo cual no solo influye en su comportamiento y aprendizaje sino que a menudo será el origen principal del mismo. He argumentado que durante un largo período de tiempo quizá nos hayamos centrado de una forma demasiado excluyente en los orígenes racionales y conscientes, pasando por alto el lado humano.



Mi misión personal está relacionada con el cuidado de los niños en las escuelas. A lo largo de los años, he entendido lo importante que es desarrollar sus cualidades esenciales, ayudarles a desarrollar un sentido positivo de identidad y de misión. Nuevamente deberemos aplicar este modelo en nuestro trabajo con futuros profesores y en nuestras propias reflexiones como formadores de profesores. Por esto he pedido que se preste atención a la reflexión esencial, por ejemplo, la reflexión centrada en todos los niveles del modelo cebolla, y he hecho hincapié en la importancia de atreverse a salir del papel de experto y hacernos vulnerables. Sólo cuando las personas muestren su voluntad de ampliar sus zonas de bienestar tendrá lugar un cambio de verdad. Las tensiones en el mundo actual muestran que esto puede ser de crucial importancia. Los formadores de profesores podrían tomar las riendas en mostrar la importancia de ser conscientes de nuestras propias identidades como profesores y de nuestras misiones personales, y por supuesto, de cómo están relacionadas con nuestro comportamiento profesional real. Puesto que, como expone Hamachek (1999, 209): “Conscientemente, enseñamos lo que sabemos; inconscientemente, enseñamos quiénes somos”.

### **Referencias bibliográficas**

- BEIJAARD, D. (1995). “Teachers’ prior experiences and actual perceptions of professional identity”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 281-294.
- CARLSON, H. L. (1999). “From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education”. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
- CARTER, K. (1990). “Teachers’ knowledge and learning to teach”. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). “Teachers’ thought processes”. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- DAMASIO, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. London: Heinemann.
- DILTS, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- DOLK, M. (1997). *Onmiddellijk onderwijsgedrag: Over denken en handelen van leraren in onmiddellijke onderwijssituaties* [Immediate teaching behaviour: On teacher knowledge and behaviour in immediate teaching situations]. Utrecht: WCC.



- EICH, E., KIHLMSTROM, J.F., BOWER, G.H., FORGAS, J.P. y NIEDENTHAL, P.M. (2000). *Cognition and emotion*. New York: Oxford University Press.
- ERAUT, M. (1995). "Schön shock: A case for reframing reflection-in-action?" *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 9-22.
- EVELEIN, F., BREKELMANS, M. y KORTHAGEN, F. (2002). *Basic psychological needs of student teachers*. Paper presented at the conference of the European Educational Research Association. Lissabon, Portugal.
- FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. (1986). "The cultures of teaching". En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- FREUDENTHAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- HAMACHEK, D. (1999). "Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189-224). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994). "Teachers' professional development: A biographical perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 26, 45-62.
- KOLB, D. A. y FRY, R. (1975). "Towards an applied theory of experiential learning". En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 33-58). New York: Wiley.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. y LAGERWERF, B. (2001). "Teachers' professional learning: how does it work?" En: F.A.J. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf y T. Wubbels, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (pp. 175-206). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- MARTON, F., DAHLGREN, L.O., SVENSSON, L. y SALJÖ, R. (1977). *"Inläring och omvärldsuppfattning"* [Learning and conceptions of reality]. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- MARTON, F. y BOOTH, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- MAYES, C. (2001). "A transpersonal model for teacher reflectivity". *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- OFMAN, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum.
- PALMER, P. J. (1998). *The courage to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1981). "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behavior". *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SMITH, P.J. (2003). "Workplace learning and flexible delivery". *Review of Educational Research* 73(1), 53-88.
- TICKLE, L. (1999). "Teacher self-appraisal and appraisal of self". En R. P. Lipka y T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121-141). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- TIGCHELAAR, A., BROUWER, N. y KORTHAGEN, F. (2008). "Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching". *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550.
- WUBBELS, T. (1992). *Leraren tellen* [Teachers count] (Inaugural lecture). Utrecht: Utrecht University.
- YINGER, R. J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.



# ***La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia***

Philippe PERRENOUD

Correspondencia

Philippe Perrenoud

Facultad de Psicología y de  
Ciencias de la Educación  
Universidad de Ginebra

Email:

Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Recibido: 6/3/2010

Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

En la elaboración de programas de formación para la enseñanza surgen a menudo incoherencias relacionadas principalmente con la creación de compromisos provisionales entre visiones contradictorias de la coherencia y entre estas visiones y otras lógicas de acción. Cada formador ofrece su visión personal de la coherencia por lo que resulta improbable que pudiera lograrse una coherencia total. A las incoherencias de cada formador se añade el choque de visiones dentro de las instituciones educativas sobre la formación del profesorado y su coherencia. A pesar de ello se propone en este artículo un análisis de la coherencia de la formación docente centrado en torno a catorce dimensiones clave. En ningún caso se pretende que esta lista de dimensiones sea definitiva sino que se anima a los lectores a que la modifiquen, completen y reelaboren. Por otro lado, se analizan los efectos que la introducción de la formación del profesorado en los estudios superiores ha supuesto. En concreto, se profundiza en cinco aspectos que han influido en la coherencia de la formación de los docentes y que hacen que esta sea más difícil de alcanzar en el ámbito universitario. El autor concluye señalando la necesidad de aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad.

**PALABRAS CLAVE:** Coherencia, Formación del profesorado, Alumnado, Pedagogía, Educación superior.

## ***Teacher training: a compromise between irreconcilable views on coherence***

### **ABSTRACT**

When developing training programs for teaching, inconsistencies often emerge mainly associated with the creation of provisional commitments between conflicting visions of

coherence and between these views and other logics of action. Each educator offers his/her personal vision of coherence so complete coherence is unlikely achieved. Besides the incoherence of each educator we find the clash of different views within educational institutions on teacher training and its coherence. Nevertheless, this article offers an analysis of coherence in teacher training focusing on fourteen key dimensions. In no way is it intended to offer a list of dimensions which is final or definitive; on the contrary, readers are encouraged to change, complete and develop it further. In addition, the effects that the introduction of teacher training in higher education has had are analysed. More specifically, five aspects which have influenced the coherence of teacher training and which make it more difficult to achieve at the university level are explored in detail. The author concludes by pointing out the need to increase both training coherence and students' tolerance of complexity.

**KEY WORDS:** Coherence, Teacher training, Students, Pedagogy, Higher education.

Nadie se empeña en crear incoherencia en los programas de formación para la enseñanza sino que surge, más bien, de compromisos provisionales, no siempre inteligibles:

- entre visiones contradictorias de la coherencia;
- entre estas visiones y otras lógicas de acción.

Cada formador ofrece su visión personal de la coherencia. En ella se expresan su historia, su epistemología, sus valores, su proyecto, su relación con el saber, con la razón, con el desorden y con muchas otras cosas, lo cual no significa que todos sus actos y todos sus pensamientos sean la expresión fiel de esta coherencia. Solo un filósofo profesional se toma el tiempo de construir un sistema infalible, y esto lo hace sobre todo en sus libros. En la vida cotidiana, nadie piensa en todo, nadie tiene respuesta para todo; todos vivimos inmersos en contradicciones, ambivalencias, oscilaciones. Todos evolucionamos. Por lo tanto, no es seguro que un formador alcanzase una coherencia que fuera a la vez total y duradera aunque tuviera plenos poderes sobre la formación. Quizá no la necesitaría, tal vez incluso debería sospechar de una coherencia total.

A las incoherencias de todo formador se añade por supuesto, en el seno de la institución y, de una forma más global, dentro del sistema educativo, el choque de visiones diferentes, incluso antagónicas, de la formación del profesorado y de su coherencia. En una organización, corresponde en principio al equipo directivo imponer su visión de la coherencia, pero esta pretensión es abiertamente cuestionada en ocasiones, y más a menudo *mezzo voce*, en especial en las organizaciones:

- más colegiadas, en las que nadie tiene el poder de poner a todo el mundo de acuerdo;
- que están mejor dotadas en contradictores con los medios de argumentación necesarios para poner de relieve la relativa arbitrariedad de cualquier coherencia profesada por el equipo directivo de la organización.

A partir de datos de observación participativa, examinaré la coherencia en la práctica de la formación del profesorado bajo tres ángulos sociológicos complementarios:

1. Las fuentes y los límites de la necesidad de coherencia de los actores, la diversidad de sus concepciones y de sus exigencias relativas a la coherencia de la formación.
2. La incoherencia de los objetivos, de los planes y de los dispositivos de formación como resultado de compromisos más o menos negociados entre visiones contradictorias defendidas por grupos que compiten por el liderazgo de la formación. La relación entre coherencia y poder.
3. Los efectos de la universitarización en la retórica de la coherencia y de la gobernanza de las organizaciones. La relación entre coherencia y saber.

Como actor de la formación, defiendo una cierta visión de la coherencia. Procuraré aquí, aunque no lo logre por completo, ponerla entre paréntesis para adoptar el punto de vista de la sociología de las organizaciones. Teniendo en cuenta que la búsqueda de coherencia y la denuncia de la incoherencia se encuentran en el corazón de cualquier acción colectiva, es importante comprender cómo las conciben los actores y entender cómo se negocia la coherencia en los ámbitos institucionales.

Abordaré el problema desde el punto de vista del sujeto en formación solo para subrayar que los estudiantes son actores que deben tenerse en cuenta en una sociología de la coherencia. En algunas ocasiones lo expresan ellos, en otras son los formadores los que invocan la necesidad de coherencia de los estudiantes como criterio de calidad. La referencia a la necesidad de coherencia de los estudiantes no es suficiente, sin embargo, para poner a todos los formadores de acuerdo, ya que las necesidades de los estudiantes son objeto de controvertidas representaciones. Los formadores, además, no comparten la opinión de que la pertinencia o la calidad de la formación sean proporcionales al sentimiento de coherencia de los estudiantes.

## ***Esbozo de una antropología de la coherencia***

En el centro de la relación de cada sujeto con el mundo y con uno mismo, parece existir un deseo de coherencia, y por consiguiente, también una idea de aquello que establece la diferencia entre coherencia e incoherencia. Pero esta representación puede resultar muy intuitiva. Desde luego, no se cuestionan las definiciones habituales de la coherencia: “ilación, relación estrecha de ideas que concuerdan entre ellas; ausencia de contradicción” o “relación de armonía o de organización lógica entre elementos”. Lo que cada uno tiene en la mente al definir el concepto no se aleja, sin duda, de estas definiciones generales que describen la coherencia como una relación particular entre los elementos de un conjunto. Existe acuerdo también en cuanto a que la noción se aplica a cualquier sistema considerado como la expresión de una intención, de una voluntad, de un pensamiento humanos: una acción, un razonamiento, un texto, un cuadro, una arquitectura, una tecnología, un acondicionamiento urbano, una persona, un proyecto, un programa, un dispositivo, una ley, una estrategia, una organización, una política, etcétera. Es fácilmente comprensible, por lo tanto, un enunciado del tipo “La política de este gobierno es incoherente” o “Esta pareja da una educación muy coherente a sus hijos”. Queda por saber si estas constataciones son unánimes y, de no ser así, si se deben a informaciones o a criterios diferentes.

En física, la coherencia admite una definición que la hace, en principio, independiente del observador. En el ámbito de los asuntos humanos, la coherencia o la incoherencia no pertenecen nunca “objetivamente” a los sistemas considerados, sino que son afirmadas o negadas por *alguien* en nombre de su propia visión de la coherencia, de lo que le parece lógico o armonioso.

Cabría la duda de poder considerar la coherencia como un valor, en la medida en que, como la razón, se apoya en la lógica. Razón y coherencia son, por lo tanto, valores centrales, que todos querríamos creer que son universales, mientras que nos conformamos con una mayor diversidad de posturas éticas o estéticas, de definiciones de lo justo o lo bello. De modo que las confrontaciones en torno a la coherencia raramente se detienen en la conclusión de un *acuerdo* sobre el carácter inevitable y positivo del *desacuerdo*.

En nuestra cultura, el pluralismo es aceptado e incluso valorado cuando se trata de “gustos y colores”. Parece menos legítimo cuando se trata de criterios de coherencia. Todos deseáramos que nuestra propia concepción fuera compartida y no nos resignamos fácilmente a la idea de que existen múltiples visiones de la coherencia, tan defendibles las unas como las otras. Al ser plural, la coherencia no es ya una referencia común, un medio de poner a todos de acuerdo. Esta es

la razón por la que nadie renuncia realmente a imponer a los demás su propia visión de la coherencia. Al contrario, rechazar la adopción de tal o cual forma de coherencia es preservar su autonomía. De esto se deduce que cualquier intento de hacer que otros piensen o actúen de tal o cual manera en nombre de la coherencia es inmediatamente sospechoso de ocultar una toma de poder. Desde la infancia, todos aprendemos a resistirnos a los criterios de coherencia que otros nos quieren imponer. El alma humana está hecha de tal manera que soporta mal las contradicciones y el desorden, pero se rebela sin embargo cuando se le invita a adoptar una coherencia construida por otros.

Lo que se pone en juego en un juicio de coherencia o de incoherencia no es únicamente de naturaleza intelectual, sus implicaciones prácticas son inmensas: el desacuerdo sobre el grado de coherencia de un programa o de una institución engendra un desacuerdo sobre la acción que debe llevarse a cabo: si la coherencia existe, hay que conservarla; si la incoherencia prevalece, hay que salir de ella, caminar hacia una mayor coherencia. Pero, ¿cuál?

Podríamos definir el poder simbólico más logrado como la capacidad de imponer a una comunidad una visión de la coherencia y de los criterios de coherencia. Así, a partir de ciertas premisas, todos se verán “espontáneamente” conducidos a extraer determinadas conclusiones, sin que sea necesario dictárselas. Incluso los poderes totalitarios, que en última instancia recurren a la violencia, comienzan por intentar establecer una coherencia basada en principios ideológicos, laicos o religiosos, de los que se supone deben nacer “lógicamente” los pensamientos y los comportamientos.

Todo formador sabe que la formación a la cual contribuye sería, desde su punto de vista, más coherente si no tuviera que inscribirse en un plan surgido de negociaciones y de compromisos entre múltiples lógicas. Ninguna formación de masas se escapa, sin embargo, a tales compromisos. Se planean en la fase de concepción y de redacción de los textos fundadores, y posteriormente en el momento de su aplicación: ningún poder, por totalitario que sea, puede evitar las divergencias (enunciadas o no) en cuanto a la interpretación de los textos, ni garantizar el respeto de las prescripciones.

Distingamos aquí dos registros:

- la coherencia del plan de formación como tal;
- las contradicciones que pueden observarse entre este plan y su realización.



En toda organización, existe una distancia entre el trabajo real y el trabajo prescrito, entre el organigrama y el funcionamiento efectivo. Esta distancia es irreductible, independientemente del esfuerzo de los prescriptores, por la simple razón de que hay que tratar con personas que tienen sus propias ideas, sus propios valores, sus proyectos, sus intereses, que no coinciden totalmente con lo que la organización espera de ellas. Las ciencias del trabajo muestran que esta separación también manifiesta, bastante a menudo, una adhesión global a la tarea y la voluntad de realizarla a pesar de prescripciones utópicas o mal concebidas. La inteligencia en el trabajo (JOBERT, 1999) consiste en apoyarse en lo prescrito cuando ayuda a trabajar y a “jugar con las reglas” en el caso contrario.

Podemos admitir esta distancia entre decir y hacer, pero creer, en cambio, en la coherencia de las finalidades, de la organización del trabajo y de las prescripciones. Aquí de nuevo es necesario hacer una puntualización. Este universo de textos (escritos u orales) es también el producto de un trabajo colectivo y de controversias. En el mejor de los casos, el director de un proyecto controla la coherencia de los textos fundadores o los redacta él mismo, lo que garantiza la máxima coherencia posible en el momento de la creación o de la refundación de un plan de formación. Pero a continuación la organización sigue su camino, algunos textos quedan obsoletos, otros responden a nuevos problemas, nuevos líderes aportan inflexiones a la doctrina y se adaptan a la evolución de las relaciones de fuerza internas y externas. Incluso en el ámbito del derecho, las leyes y los reglamentos se redactan y votan en momentos diferentes, y forman un *patchwork* que contiene contradicciones e incoherencias. Éstas, en general, no impiden el funcionamiento y favorecen, sin duda, una forma de flexibilidad o de creatividad.

En toda organización pueden identificarse en el trabajo de creación, de gestión, de control, de planificación, actores que obran en aras de la coherencia, mientras que otros actores, menos preocupados por el conjunto, combaten los intentos de aplicación de la coherencia en el sistema en cuanto estos limitan su grado de libertad o sus privilegios.

No todos los actores que buscan la coherencia tienen el mismo concepto de ella. Presienten, en general, que de sus desacuerdos pueden surgir incoherencias en las finalidades, el organigrama, la organización del trabajo, la definición de las plazas y de los pliegos de condiciones, o incluso en las prescripciones, los modos de control, las elecciones tecnológicas o las escalas salariales. El dilema del actor en busca de coherencia es a veces tener que elegir entre un compromiso poco coherente, pero que le conviene, y un compromiso más coherente, pero muy alejado de lo que desea. Sólo están totalmente satisfechos los actores que logran imponer de manera permanente su propia visión de la coherencia del sistema.

Así, ganan en los dos campos: sentimiento de coherencia y plena adhesión a las decisiones. Pocos actores son lo suficientemente poderosos como para mantener esta posición durante mucho tiempo. La única manera de evitar el dilema es, por lo tanto, bien practicar una forma de olvido de sí mismo en interés del bien común, bien hacerse indiferente a la coherencia del sistema luchando sin reparos para ajustarla a los propios intereses. Esto puede llevar a un formador, por ejemplo, a combatir un plan de formación que le impone horarios de trabajo susceptibles de complicar su vida privada o que amenaza con desvelar sus incompetencias. No reparará en las implicaciones que pueda tener en la coherencia de la institución de la formación, incluso si, a falta de poder mostrar sus verdaderas razones, finge suscribir la coherencia “más compatible con sus intereses”.

No se puede comprender la génesis y la evolución de un plan de formación sin tener en cuenta a los actores que no se preocupan de la coherencia del sistema, pero que influyen en su evolución para preservar intereses particulares. También es importante tener en cuenta a aquéllos que se conforman con una coherencia local, la del microsistema en el que ellos tienen influencia, una asignatura, un dispositivo de análisis de prácticas, unos cursillos, sin preocuparse por la coherencia del conjunto. Se puede hablar entonces de “islotos de coherencia” como Fourez (1997) habla de islotos de racionalidad.

No obstante, me atendré aquí a los enfrentamientos entre actores de buena fe, sincera e igualmente interesados por la coherencia del todo, por consciencia profesional, preocupación por la calidad, consideración de los intereses de los estudiantes y de las necesidades del sistema educativo. Este deseo compartido de coherencia no garantiza de ningún modo que la conciban de la misma manera.

En el mejor de los mundos, la razón debería ponerlos de acuerdo. En el mundo real, subsisten a menudo, incluso después de largas discusiones, importantes desacuerdos, tanto sobre las cuestiones pertinentes como sobre sus respuestas. No es ni inadmisible ni incomprensible. Los desacuerdos no manifiestan ni incompetencia ni ligereza. Participan del estado incierto de los saberes y de las epistemologías en el campo de la formación.

La lucha entre concepciones igualmente coherentes, tomadas por separado, pero inconciliables, produce incoherencia. Solo se puede dar cuenta de ello con detalle analizando la dinámica propia de una institución de formación en un momento concreto de su historia. No obstante, intentaré señalar algunas figuras más generales de la coherencia e identificar los puntos en los que éstas entran en contradicción.

## ***Una formación coherente, sí, pero ¿cuál?***

¿Existen configuraciones estables que podríamos identificar, concepciones de la formación del profesorado que se presentan como un discurso organizado y argumentado? Sin duda, encontramos elementos de doctrina en trabajos y en algunos planes de formación. Pero me parece más productivo señalar los ejes en virtud de los cuales se manifiestan fuertes divergencias. Se trata, de alguna manera, de dibujar un espacio de varias dimensiones, con cada formador situado en principio en un punto de este espacio en un momento de su trayectoria. Digo en principio porque este espacio multidimensional es en sí mismo una construcción y una abstracción. En realidad, cada uno construye a su manera las cuestiones que requieren una respuesta clara si se quiere desarrollar una idea coherente de la formación del profesorado. La lista que sigue puede y debe ser cuestionada, contestada, corregida, completada. Esta lista esboza una cartografía de las oposiciones en juego en la construcción de una visión coherente de la formación del profesorado.

Tal vez, en cada institución, la búsqueda de un acuerdo sobre las dimensiones pertinentes sería una bienvenida previa a la confrontación de las posiciones que debe adoptar cada una. Proponer una lista así y someterla a debate puede contribuir al menos a aclarar las divergencias, y en ocasiones, a reducirlas.

Una última advertencia: algunas cuestiones solo se plantean realmente si otras cuestiones han recibido previamente una u otra respuesta. Si se piensa, por ejemplo, en la posibilidad de formar a profesores enteramente en el marco de los centros escolares, las cuestiones sobre el tipo de alternancia o de articulación teoría-práctica no se plantearán.

Yo distinguiría catorce dimensiones:

1. El lugar de los conocimientos que enseñar.
2. El lugar de las ciencias de la educación.
3. El lugar de la didáctica.
4. El lugar de la pedagogía.
5. La estructuración de los objetos del saber.
6. La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas.
7. La relación competencias-conocimientos en el currículo.

8. La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica.
9. El lugar del espacio y de los centros.
10. La formación en y para la investigación.
11. La dimensión reflexiva.
12. La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes.
13. La relación con el sistema educativo.
14. El estatuto de los formadores y el peso de la profesión.

Daré por conocidas estas dimensiones y no propondré, por lo tanto, largas explicaciones, que obligarían a revisar todos los debates pasados y actuales sobre la formación del profesorado. Cada dimensión corresponde a un continuum, que caracterizaré describiendo los extremos, teniendo en cuenta que la mayoría de las posiciones concretas se encuentran entre estos extremos.

### ***El lugar de los conocimientos que enseñar***

Hoy día, nadie defiende que dominar los conocimientos que deben enseñarse sea suficiente. Los más minimalistas tienen en cuenta, al menos, algunas competencias de divulgación y de comunicación. Desde este punto de vista, un currículo de formación sería coherente si deja poco espacio a la pedagogía y a la didáctica como saberes constituidos y destaca una formación académica exigente seguida de un acompañamiento ligero de iniciación en el oficio: algunos consejos sensatos, la observación de colegas más experimentados y el aprendizaje mediante ensayo y error.

En el otro extremo, el dominio de los saberes que deben enseñarse solo aparece como una condición necesaria; lo esencial se encuentra en la transposición didáctica y en la superación de los obstáculos que encuentran los aprendizajes. La coherencia consiste, por lo tanto, en dar una verdadera formación profesional que trate los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus contextos.

### ***El lugar de las ciencias de la educación***

Los saberes que deben enseñarse pueden pertenecer, en esencia, al ámbito de la cultura profesional. La coherencia consiste entonces en extraer de esta cultura una base de conocimientos transmisibles. La utilidad en el aula es el criterio de

legitimidad y de selección: cómo comenzar el curso, calmar a una clase alterada, explicar las fracciones ordinarias, dar una consigna, sancionar, etcétera.

En el otro extremo, los saberes de las ciencias de la educación son considerados como herramientas de trabajo dignas de este nombre. La coherencia consiste en enseñarlos de manera adecuada y sistemática para que se conviertan en herramientas de análisis y guíen la práctica.

### ***El lugar de la didáctica***

La didáctica varía su sentido en función de si los conocimientos que deben enseñarse dependen de la cultura profesional o de las ciencias de la educación: saber práctico en un extremo, investigación disciplinar en el otro. En los dos casos se pueden observar diferencias importantes en cuanto al lugar que debe otorgarse a las didácticas de las disciplinas que deben enseñarse.

En un extremo, estas son preponderantes, dejando apenas una décima parte del tiempo de formación a las competencias llamadas transversales. La posición inversa podría ser conceder la mayor parte a los enfoques transversales. Pocas veces se defiende esta posición de manera tan radical. Se trata más bien de proporcionarles suficiente espacio, sin agruparlos en una confusa tierra de nadie ni hacer de ello un mero añadido espiritual.

### ***El lugar de la pedagogía***

La pedagogía se entiende aquí como una reflexión y un discurso sobre la práctica, sus finalidades, su ética, los valores que le sirven de base, el lugar dedicado al sujeto, el tratamiento de las diferencias, el poder en el aula, las astucias legítimas para ganarse a los alumnos para la causa del saber. Estas reflexiones y estos discursos emanan de los grandes pedagogos del pasado, de los movimientos pedagógicos, de ciertos intelectuales, de filósofos, de grandes eruditos interesados en la escuela, de investigadores de la educación aventurados más allá de las constataciones y de profesores que cuentan su trayectoria y su experiencia.

Para quienes sostienen violentas diatribas contra la pedagogía, excluirla de la formación del profesorado es la coherencia misma. En el otro extremo, se considera que el discurso pedagógico tiene su lugar en la formación del profesorado, que no hace una doble formulación de los saberes prácticos de la cultura profesional y de los saberes procedentes de la investigación.

### ***La estructuración de los objetos del saber***

Esta cuestión es pertinente, sobre todo, cuando las ciencias de la educación están presentes en el currículo. Para algunos, los futuros profesores deben iniciarse en las disciplinas constituidas: psicología, sociología, historia. La coherencia consiste, por lo tanto, en presentar estas ciencias como tales en el currículo y en confiar su enseñanza a especialistas reconocidos, aunque se encuentren alejados del oficio de profesor.

Para otros, la formación debe organizarse en torno a objetos complejos que ninguna ciencia humana y social puede tratar por sí sola. Así es como la didáctica de una rama de la enseñanza se alimenta de la psicología, pero también de la historia, de la sociología, de la antropología, y a veces del psicoanálisis o de la lingüística. Lo mismo ocurre con elementos transversales como el deseo de aprender, la evaluación, las dimensiones interculturales, el tratamiento de las diferencias, las relaciones con las familias, la relación con el saber, la gestión del aula y la organización del trabajo escolar. La coherencia consiste entonces en construir un currículo y dispositivos que permitan acercarse a esos elementos complejos desde diferentes ámbitos disciplinares, lo que puede llevar a privilegiar la articulación de estos enfoques más que a la profundización de cada uno de ellos.

### ***La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas***

Que los profesores necesitan competencias no se discute. Que éstas se desarrollen mediante la formación está menos asumido. La dimensión aquí tratada, sin embargo, está relacionada en menor grado con la necesidad de competencias que con su grado de explicitación. Por una parte, dichas competencias son evidentes, apenas se aprecia interés por construir un sistema de referencia detallado. Por otra, es difícil imaginar el desarrollo y la evaluación de las competencias si estas no están debidamente enumeradas y surtidas de indicadores.

Esta oposición oculta con frecuencia otra: desde el momento en que las competencias son explícitas, las unidades de formación y los formadores pueden ser cuestionados sobre su aportación específica al desarrollo de tal o cual competencia profesional pretendida. Los objetivos se convierten en obligaciones y limitan la libertad de los formadores.

## ***La relación competencias-conocimientos en el currículo***

En algunos currículos, la división del trabajo es clara: los saberes se enseñan por sí solos y se delega el cuidado de su transmisión y su movilización en dispositivos específicos (casi siempre los cursillos, a veces el laboratorio didáctico, el análisis de prácticas, el grupo de resolución de problemas profesionales). Por otra parte, cada formador asume la aplicación de los saberes que enseña y la referencia a las situaciones de trabajo.

En el primer caso, la coherencia consiste en agrupar los “fundamentos teóricos” al principio del recorrido y en enseñarlos y evaluarlos como tales, los cuales al final del recorrido se convierten en cursos y “formación práctica”. En el segundo caso, se favorecerá un vaivén entre los conocimientos y su uso, y se fomentará un aprendizaje basado en problemas y un proceso clínico.

## ***La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica***

Ésta se encuentra evidentemente ligada a la dimensión anterior. Algunas formaciones encuentran su coherencia en una estricta separación entre una formación teórica en la universidad y una formación práctica en el centro. Los estudiantes van y vienen entre estos dos mundos, poco comunicados.

En el otro extremo, la distinción entre formación teórica y formación práctica se rechaza y la coherencia exige una constante articulación de los saberes y de las situaciones de trabajo.

## ***El lugar del espacio y de los centros***

El lugar del espacio y de los centros deriva en parte de la concepción de la alternancia. Ante un dispositivo igual, éste mantiene, sin embargo, importantes diferencias en el lugar dedicado a los profesionales y a los centros. Para algunos, la coherencia consiste, por un lado, en dar una gran autonomía a los profesionales en la transmisión de los trucos de la profesión, solicitándoles además que “presten” su aula a quienes realizan las prácticas y aporten sus observaciones o sus experiencias en clase.

En otros tipos de formación, la coherencia consiste en considerar a los profesionales como formadores por derecho propio y como colaboradores con los que se negocian las finalidades y las modalidades de la formación.

### ***La formación en y para la investigación***

El problema apenas se presenta si la formación no deja sitio a las ciencias de la educación. El debate comienza si se pretende que el futuro profesor deba tener una formación en ciencias humanas y sociales.

Por una parte, esta formación puede concebirse como la de los técnicos que deben asimilar los saberes pero que no necesitan participar en su génesis, ni siquiera representársela. Reciben los conocimientos de la investigación.

Por otra parte, solo una formación en y para la investigación parece capaz de garantizar no solo la apropiación de los saberes, sino la formación de un *habitus* científico.

### ***La dimensión reflexiva***

Hoy día, nadie milita a favor de una práctica no reflexiva. No obstante, el lugar concedido a esta identidad puede ser marginal, mientras que, en otras formaciones, se encuentra en el núcleo del contrato didáctico y de la pretendida profesionalidad.

Obviamente, esta dimensión está estrechamente ligada a la representación de la profesión de profesor, bien como ejecutante o artesano, bien como profesional en el sentido norteamericano.

Una formación que no ponga la posición reflexiva en el centro será coherente si busca proporcionar a los estudiantes respuestas a los diversos problemas que pueden aparecer. Por otra parte, se habrá roto totalmente con esta visión aplicacionista y se aspirará a formar a profesionales capaces de plantear los problemas y proponer soluciones originales cada vez que las soluciones convencionales no funcionen.

### ***La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes***

Por un lado, se piensa que los estudiantes se verán desamparados y, por lo tanto, mal formados, si oyen voces divergentes. El pensamiento único parece una garantía de una normalización de las prácticas y, al mismo tiempo, de una tranquilidad del espíritu. La coherencia es así sinónimo de ortodoxia y de unidad en las verdades profesadas y los procedimientos recomendados. Puede asociarse esta forma de coherencia a las escuelas ordinarias.

En el lado contrario, el pluralismo parece más bien una fuerza, una manera de hacer de la necesidad una virtud. Si seguimos a Morin (1995), la complejidad parece



un conjunto de contradicciones infranqueables, tanto en el pensamiento como en la acción. Estamos condenados a vivir con ello. Una formación coherente es, en este sentido, una formación en la complejidad y en el arte de sobrevivir a ella.

### ***La relación con el sistema educativo***

En numerosos países, la formación del profesorado estaba, o está todavía, estrechamente controlada por el Estado. Los profesores no solo son funcionarios del Estado, sino agentes de la nación. Esta concepción es todavía más marcada en la formación de los equipos directivos. En contrapartida a una socialización normalizada, el empleo está prácticamente garantizado. En otros sistemas, el ministerio no es el empleador, la enseñanza se encuentra bajo la responsabilidad de comisiones escolares o de poderes organizativos públicos o privados que contratan en un mercado de trabajo auténtico a los profesores cuyo perfil se ajusta a sus orientaciones.

En este eje, más todavía que en los otros, la posición de las instituciones de formación no es autónoma. Pero ante limitaciones iguales, unos tenderán a la máxima lealtad y sumisión al Estado y otros a una mayor independencia y espíritu crítico. Según se consideren los profesores como agentes del sistema o como intelectuales, la coherencia no se entenderá del mismo modo en la formación.

### ***El estatuto de los formadores y el peso de la profesión***

En un extremo, nos encontramos en este eje una formación por pares siendo la profesión la que define los estándares, organiza los estudios universitarios, acudiendo a algunos especialistas (derecho, informática, ciencias humanas), pero basando lo más evidente de la formación en una forma de asociación gremial entre novatos y expertos.

En el otro extremo, la formación es impartida por especialistas. No todos han sido o son profesores en escuelas, colegios o institutos. Los (antiguos) profesores que participan deben tener títulos académicos. Y los profesionales activos en las clases casi no tienen voz en la conversación; no más, por otro lado, que las organizaciones profesionales.

### ***¿Otros?***

Esta lista no es, sin duda, definitiva. De momento, basta con demostrar que cuando los actores que construyen la formación pueden diferenciarse en función de tantas dimensiones, la coherencia total del conjunto es casi un milagro.

Por supuesto, hay muestras de solidaridad entre posiciones, pero sería ingenuo creer que, conociendo la posición de un actor según una dimensión, se puede deducir su posición según las otras. El pronóstico será posible en ocasiones, incluso fácil e imposible en otras. Es probable también que las posiciones de unos y otros evolucionen en función de los acontecimientos y de la experiencia así como de las dudas y de las ambivalencias. Solo aquellos con un espíritu inflexible pueden tener certezas absolutas en cuestiones tan complejas, mientras no se genere una investigación empírica que clasifique claramente las tesis existentes.

## **Los efectos de la universitarización**

Todo esto vale para cualquier formación del profesorado y, sin duda, *mutatis mutandis*, para cualquier formación profesional comparable. Las tensiones según los diversos ejes se adaptan, por supuesto, a los contextos nacionales y las orientaciones del sistema educativo, pero también al marco institucional de la formación del profesorado, heredado a veces de un paradigma diferente.

Delimitar estas influencias queda fuera de mi propósito. Me atenderé a los posibles efectos de la universitarización de la formación profesional del profesorado. A menudo adopta formas diferentes para primaria y secundaria, en especial cuando la formación académica no es de la misma amplitud. El ritmo y las figuras de la universitarización varían según los países. Por último, la definición misma de una universidad resulta problemática, pues las escuelas profesionales superiores francesas tienden a presentarse como universidades o a ser integradas en ellas con un estatuto especial como los IUFM franceses (institutos universitarios de formación de profesores). Esta ampliación de la forma universitaria mezcla un poco las cartas. En el sentido amplio de una migración hacia la enseñanza superior, incluidas todas las instituciones (universidades, escuelas superiores, grandes escuelas, institutos de formación superior), la universitarización es así más avanzada que en el sentido restringido.

Me parece, sin embargo, que estas ambigüedades no impiden identificar los efectos de la migración hacia la enseñanza superior, *lato sensu* o *stricto sensu*, sobre la coherencia de la formación profesional de los profesores. Yo identifico cinco:

1. La universidad tiende a dar más poder a los presidentes o rectores de universidades, así como a los decanos de las facultades. Los institutos o escuelas superiores que forman a los profesores se sitúan a menudo bajo la responsabilidad de directores nombrados por el ministerio antes que de decanos elegidos por sus pares. Sin embargo, solo por el nivel de formación

y de profesionalización del cuerpo docente de las escuelas superiores, estas organizaciones no funcionan si el control no se negocia, al menos parcialmente, con los profesores, ya sea abierta y formalmente en los colegios o consejos, o entre bastidores. Esto se traduce en que el poder está mejor repartido y, por lo tanto, que los planes de formación son el resultado de compromisos, puesto que el equipo directivo de la institución no tiene la fuerza y la legitimidad necesarias para imponer a todos su visión de la coherencia.

2. En tales instituciones, al menos en principio, los argumentos predominan sobre las relaciones de poder o la autoridad burocrática. En los asuntos complejos es difícil arbitrar entre tesis contradictorias. Una institución de enseñanza superior funciona, por lo tanto, bastante bien haciendo coexistir visiones contradictorias que nadie tiene el derecho de jerarquizar.
3. La tradición universitaria no incita ni a explicitar los objetivos de la formación, ni a definir un verdadero currículo. Se limita al enunciado de las denominaciones de puestos docentes o unidades de formación (cursos, seminarios, prácticas). Los coordinadores de programas deben luchar a menudo para obtener de los profesores una descripción de los contenidos y de las exigencias. Como la misma palabra indica, una descripción no es una prescripción, es solo información. Un profesor puede y debe hacer evolucionar los contenidos de su enseñanza sin tener que rendir cuentas, siempre que respete las denominaciones que figuran en su pliego de condiciones.
4. La “libertad de cátedra” atañe a los contenidos, pero también a los procedimientos de formación, los dispositivos, el modo de evaluación. Es, por lo tanto, muy difícil saber exactamente cómo trabajan los profesores y más todavía ejercer la menor influencia directa posible.
5. Por último, en la medida en que la controversia sobre los procesos educativos forma parte de la profesión del oficio y de la identidad de los profesores, a estos les cuesta aceptar la adhesión a planes y dispositivos de formación que contradigan su propia teoría del aprendizaje y de la formación.

Por estas cinco razones, la coherencia de la formación me parece más difícil de alcanzar en la enseñanza superior. En un mundo en el que cada uno prefiere tener razón antes que unirse a un pensamiento mayoritario, los coordinadores de los programas profesionales deben ir de puntillas y rogar a sus colegas que acepten impartir tal enseñanza o hacer tal favor. En algunas universidades, el profesor es casi propietario de sus horas y las invierte en los programas de su elección, lo que supone una competencia feroz entre responsables de programas en un extraño “mercado interior”. Incluso en las instituciones menos liberales, la coherencia de un

programa requiere infinitas negociaciones y se da de cabeza con el “no negociable” que manifiesta cada uno cuando sus intereses vitales se ven amenazados, ya sean estos materiales o simbólicos.

En este mundo relativamente opaco, crear transparencia es todo un reto. Hace falta un carisma y una resistencia infalible para hacer que los formadores trabajen conjuntamente como los músicos de una orquesta más que como excelentes solistas.

Paradójicamente, esta debilidad puede convertirse en una fuerza si se consigue crear y mantener las condiciones de desarrollo de una inteligencia colectiva. La reflexión sobre la coherencia lleva a una reflexión sobre la gobernanza de las instituciones de formación e invita a plantear una cuestión que molesta: ¿pueden las formaciones profesionales en la enseñanza superior ser concebidas y controladas como los otros estudios universitarios a la manera de la anarquía organizada descrita por Friedberg y Musselin? Conciliar coherencia y autonomía de los formadores es un problema de ingeniería sociopolítica que un día habrá que plantear y afrontar con valentía. De otro modo, temo que acabe confirmándose la tendencia que ya se puede observar a medida que nuevas formaciones profesionales se confían a las universidades: inscribirlas en institutos en los que el equipo directivo es fuerte y el poder de los profesores limitado, ya sea en el nombramiento de los profesores, los planes de estudios o el modo de evaluación. En pocas palabras, transformar la enseñanza superior a imagen y semejanza de la enseñanza secundaria, hacer de la libertad de cátedra un recurso en extinción y un refugio individual.

La alternativa sería que el control fuera verdaderamente colegial y que los formadores lograran los medios de asegurar la coherencia de la formación a través de una verdadera negociación entre iguales. Sin pretender una coherencia total, y aún menos un pensamiento único, pero aspirando a una coherencia suficiente para formar profesionales.

El hecho de que nos ubiquemos en la enseñanza superior debería facilitar las cosas: los estudiantes son adultos capaces de vivir una formación que no rechace ni las divergencias ni las zonas de incertidumbre, en particular si son objeto de comparaciones explícitas. La complejidad es tanto más aceptable cuanto más inteligible. Esto exige de los formadores no tanto un acuerdo sobre el fondo como un acuerdo sobre la necesidad de debatir abiertamente acerca de sus divergencias, entre ellos y con los estudiantes. Desde este punto de vista, el peso atribuido a la práctica reflexiva, a las ciencias de la educación y a la relación con la investigación son factores favorables. Se podría decir que es importante aumentar al mismo tiempo la coherencia de la formación y la tolerancia de los estudiantes a la complejidad.

## **Referencias bibliográficas**

Nota: los ejes evocados son objeto de una literatura considerable, pero no encuentro el interés de citarla en el contexto del presente artículo. Las referencias que siguen se limitan, pues, a la sociología de las organizaciones y a las teorías de la acción y del trabajo. No existe ninguna obra sintética sobre la coherencia en ciencias sociales; el tema es evocado a propósito del poder, del conflicto o de la cooperación.

ALTER, N. (Dir.) (2002). *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*. Paris: La Découverte.

ALTER, N. (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. Paris: L'Harmattan.

AMADIEU, J.-F. (1993). *Organisations et travail. Coopération, conflit et marchandage*. Paris: Vuibert.

AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. y LIVIAN, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.

BENTOLILA, A. (Dir.) (1996). *L'école: diversités et cohérence*. Paris: Nathan.

DECOMPS, S. y MALGLAIVE, G. (1996). "Comment asseoir le concept d'université professionnelle?" (pp. 57-72). En J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.

DEROUET, J.-L. (1989). "Les établissements scolaires dans leur environnement: une entreprise composite". En: *Cohérence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques*. Actes du Colloque de Tours, 25-26 avril.

DEROUET, J.-L. y DUTERCQ, Y. (1997). *De l'établissement scolaire en général et de son autonomie en particulier*. Paris: INRP.

FOUREZ, G. (1997). "Qu'entendre par «îlot de rationalité» et par «îlot interdisciplinaire de rationalité» ?" *Aster*, 25, 217-225.

FRIEDBERG, E. (1992). "Les quatre dimensions de l'action organisée". *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, n° 4, pp. 531-557.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.

FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (1989). *En quête d'universités*. Paris: L'Harmattan.

FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (Dir.) (1992). *Le gouvernement des universités, perspectives comparatives*. Paris: L'Harmattan.

- FRIEDBERG, E. y MUSSELIN, C. (1993). *L'Etat face aux universités*. Paris: Anthropos.
- JOBERT, G. (1999). "L'intelligence au travail". En P. Carré y P. Caspar (Dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 205-221). Paris: Dunod.
- LESSARD, C. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'Éducation.
- LESSARD, C. y BOURDONCLE, R. (2002). "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire?. Conceptions de l'université et formation professionnelle". *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154.
- LIVIAN, Y. F. (2000). *Introduction à l'Analyse des Organisations*. Paris: Economica, 2° éd.
- LIVIAN, Y. F. (2001). *Organisation: théories et pratique*. Paris: Dunod.
- MARCH, J. G. (Dir.) (1970). *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- MARCH, J.G. (1988). *Decisions and Organisations*. New York, Oxford: Basil Blackwell.
- MARCH, J. G. (Dir.) (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MARCH, J. G. y SIMON H. A. (1979). *Les organisations*. Paris: Dunod.
- MINTZBERG, H. (1989). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris, Les Editions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MORIN, E. (1995). "Pour une réforme de la pensée". En A. Bentolila (Dir.), *L'école: diversités et cohérence* (pp. 151-159). Paris: Nathan.
- MUSSELIN, C. (1997). "Les universités sont-elles des anarchies organisées?" En J. Chevallier, (Dir.), *Désordre(s)* (pp. 291-308). Paris: PUF.
- MUSSELIN, C. (1998). "Autonomie des universitaires/autonomie des universités". En R. Bourdoncle y L. Demailly (Dir.), *Les professions de l'éducation et la formation* (pp. 159-171). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- MUSSELIN, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris: PUF.
- PELLETIER, G. (1999a). *De l'anarchie organisée au modèle de la poubelle: du côté obscur de la planification et de la décision*. Université de Montréal.
- PELLETIER, G. (1999b). "Management de l'éducation, formation et savoirs d'action". En G. Pelletier (Dir.), *Former les dirigeants de l'éducation*. Paris-Bruxelles: De Boeck.

- REYNAUD, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse: Octarès Editions, 2<sup>o</sup> éd.
- SIMON, H.A. (1997). *Models of bounded rationality*, vol. 3. Cambridge, MA: The MIT Press.
- SIMON, H.A. (2000). "Bounded rationality in social science: Today and tomorrow". *Mind & Society*, 1(1), 25-39.
- STRAUSS, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- TERSSAC, G. de y FRIEDBERG, E. (Dir.) (1995). *Coopération et conception*. Toulouse: Octarès.

***Nuevas epistemologías en formación del profesorado.  
Repensando las conexiones entre las asignaturas del  
campus y las experiencias de prácticas en la formación  
del profesorado en la universidad***

Ken ZEICHNER

Traducción:

Sandra Racionero (University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos)  
Itxaso Tellado (Universitat de Vic, España)

**RESUMEN**

En este artículo, presento uno de los problemas centrales que ha plagado las universidades y centros de educación superior en la formación inicial del profesorado durante muchos años, la desconexión entre los componentes de los programas ofrecidos en el campus y la escuela. Primero, partiré de mi propia experiencia como educador y administrador de maestros/as durante los últimos treinta y tantos años en la Universidad de Wisconsin-Madison y de la literatura para mostrar varias dimensiones de este tema. Luego, utilizando el concepto de "hibridad" y "tercer espacio". El trabajo de crear espacios híbridos en la formación del profesorado representa un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación del profesorado, dado que el conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad, convergen en nuevas formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Formación basada en la práctica, Relación teoría-práctica.

Correspondencia

Ken Zeichner

University of Washington, Seattle

E-mail:

kenzeich@u.washington.edu

Recibido: 15/2/2010

Aceptado: 15/4/2010

***New epistemologies in teacher education. Rethinking  
the connections between campus courses and practical  
experiences in Teacher Education at university***

**ABSTRACT**

In this paper, I discuss one of the central problems that has plagued college and university-based pre-service teacher education for many years, the disconnect between the campus



and school-based components of programs. First, I will draw on my own experiences as a teacher educator and administrator over the last thirty plus years at the University of Wisconsin-Madison and the literature to lay out various dimensions of this issue. Then, utilizing the concept of hybridity and “third space”, I will discuss a variety of current work in programs across the U.S. that offers much promise in deepening the quality of teacher learning in college and university-based teacher education programs and the ability of teacher education graduates to enact desired teaching practices in complex school settings. This work in creating hybrid spaces in teacher education where academic and practitioner knowledge and knowledge that exists in communities come together in new less hierarchical ways in the service of teacher learning represents a paradigm shift in the epistemology of teacher education programs.

**KEY WORDS:** Teacher education, Field based teacher education, Theory-practice.

Los programas de formación del profesorado en Estados Unidos son las Cenicientas de las universidades americanas, con personal que son becarios estudiantes de tercer ciclo, temporales y a tiempo parcial, con pocos recursos para desarrollar lazos con las destinaciones de las prácticas. Raramente estos programas gastan ideas o dinero en coordinar lo que se aprende en el campus con lo que llega a las escuelas (FEATHERSTONE, 2007, 210).

A menudo, la parte práctica de la formación del profesorado se ha hecho con bastante desorden, dependiendo de la idiosincrasia de los lugares seleccionados sin precisión, con poca orientación sobre lo que en ellos ocurre y con poca conexión con el trabajo universitario (DARLING-HAMMOND, 2009, 11).

En este artículo, presento uno de los problemas centrales que ha plagado las universidades y centros de educación superior en la formación inicial del profesorado durante muchos años: la desconexión entre los componentes de los programas ofrecidos en el campus y la escuela. Primero, partiré de mi propia experiencia como educador y administrador de maestros/as durante los últimos treinta y tantos años en la Universidad de Wisconsin-Madison y de la literatura para mostrar varias dimensiones de este tema. Luego, utilizando el concepto de “hibridad” y “tercer espacio”, presentaré el debate sobre la variedad de trabajos actuales, prometedores, a lo largo de los Estados Unidos, que profundizan en la calidad de la educación del profesorado, en los programas universitarios y que muestran la habilidad de los graduados en magisterio para llevar a cabo prácticas educativas deseables en entornos escolares complejos. El trabajo de crear espacios híbridos en la formación del profesorado representa un cambio de paradigma en la epistemología de los programas de formación del profesorado, dado que el

conocimiento académico y práctico y el conocimiento que existe en la comunidad, convergen en nuevas formas menos jerárquicas del aprendizaje del profesorado. Argumento que este cambio hacia una vía más democrática e inclusiva de trabajar con las escuelas y comunidades es necesario para que las universidades cumplan su misión en la formación del profesorado.

En este artículo, para poder centrarme en las conexiones entre lo que sucede en el campus y la práctica, uso el término “conocimiento académico” para representar las diversas formas de conocimiento y habilidad que existe entre profesorado y personal universitario. Haciendo esto, reconozco que es una simplificación excesiva ya que dentro de los centros educativos de educación superior y universidades hay varias culturas que a menudo están en tensión una con otra, dentro y fuera de las escuelas, de los centros y departamentos de educación (BULLOUGH *et al.*, 1997; GOODLAD, 1990; LABAREE, 2004). El uso que hago del término conocimiento académico incluye ambos conocimientos: los adquiridos en asignaturas de artes y ciencias y los adquiridos en asignaturas de educación. El análisis de las tensiones internas dentro de las instituciones que se dedican a la formación del profesorado está más allá del alcance de este artículo.

Durante la mayor parte de mi carrera como educador de maestros/as en la universidad, he tenido la responsabilidad de organizar y dar apoyo a las experiencias de prácticas en las escuelas y a las comunidades para futuros maestros/as y haciendo investigación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de magisterio en los programas de educación de formación inicial del profesorado. Una de las mayores dificultades para mí durante estos años ha sido movilizar la energía intelectual en mi departamento para fortalecer las conexiones entre lo que nuestros estudiantes de magisterio hacen en sus escuelas y sus lugares de prácticas y el resto de su programa de educación en magisterio. Mayoritariamente, la supervisión del trabajo de los estudiantes en prácticas y las clases en el campus se ha impartido en la UW-Madison por estudiantes de doctorado y este trabajo les sirve como su principal forma de manutención durante sus estudios de tercer ciclo (ZEICHNER, 2005).

Mientras que la mayoría de estos estudiantes de tercer ciclo se interesan por hacer un trabajo sobresaliente en enseñar y/o supervisar a los estudiantes en formación, muchos de ellos no están interesados en la formación del profesorado como campo de estudio y no participan en ninguna asignatura para estudiantes de tercer ciclo a su disposición que trate la literatura sobre formación del profesorado y aprender a enseñar. Aunque puede que sean expertos en enseñar a leer o enseñar matemáticas y tengan una exitosa experiencia en la enseñanza primaria, a menudo no son conscientes de lo que se conoce desde la investigación, sobre

cómo dar apoyo al aprendizaje del profesorado y su transferencia a los primeros años de enseñanza en el contexto de un programa universitario de formación del profesorado (ej., COCHRAN-SMITH y ZEICHNER, 2005; DARLING-HAMMOND, 2006; SMAGORINSKY, COOK y JOHNSON, 2003); tampoco ellos se ven a sí mismos, necesariamente, como educadores de maestros/as.

Incluso cuando los estudiantes de tercer ciclo tienen el conocimiento y la habilidad relacionada con dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes de magisterio y hacen un buen trabajo, su tiempo en el programa es limitado y cada otoño un nuevo grupo de estudiantes de tercer ciclo entra en el departamento con poco conocimiento de los temas específicos del trabajo que se ha llevado a cabo antes. Así, el proceso de inducirles la renovación continua del programa comienza de nuevo. Dado que los supervisores estudiantes de tercer ciclo vienen a menudo a Madison desde diferentes partes del mundo a completar sus estudios, con frecuencia no están familiarizados con las escuelas locales. Además, por la manera en que sus tareas están normalmente estructuradas, hace que trabajen en diferentes escuelas en cualquier momento cada semestre. También, con la excepción de dos grupos de educación primaria en desarrollo profesional en los que los estudiantes están con el mismo supervisor universitario y las mismas dos escuelas durante cuatro semestres, cada semestre un supervisor es responsable de trabajar con un grupo diferente de practicum o de estudiantes en formación, situación que hace más difícil poder profundizar en la supervisión del proceso (ZEICHNER y MILLER, 1997).

Incluso en los programas de UW-Madison y en otras instituciones en las que participan profesorado y personal fijo de forma significativa tanto en las clases del campus de formación del profesorado y en la supervisión de estudiantes en sus lugares de prácticas, la desconexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus con la que se ofrece en el lugar de prácticas ha sido un problema perenne (VICK, 2006). Este ha sido claramente documentado durante muchos años (ej., CLIFFORD y GUTHRIE, 1988; GOODLAD, 1990; LABAREE, 2004). Existen pocas iniciativas para profesorado funcionario para invertir tiempo en coordinar la formación y la práctica del profesorado en el campus y tutorizarla de cerca así como tutorizar el trabajo de los supervisores de prácticas. A veces, las instituciones han decidido usar cuerpos de profesorado de la práctica (por ejemplo, profesorado recientemente jubilado) para hacer el trabajo de supervisores de los estudiantes en prácticas, pero a menudo estos individuos muy dedicados y competentes carecen de autoridad para participar en decisiones sobre los programas de formación del profesorado y no tienen un contacto cercano con algunas partes del programa formativo del campus (BULLOUGH *et al.*, 1997; BULLOUGH *et al.*, 2004; CORNBLETH y ELLSWORTH, 1994; ZEICHNER, 2002).

Con frecuencia, el proceso de asignación del lugar de prácticas en la universidad se “externaliza” a la oficina central administrativa de asignación, en lugar de estar organizado desde los departamentos. Lo que acaba determinando el emplazamiento de los futuros maestros/as para sus experiencias en la escuela es la disponibilidad del profesor cooperador y las consideraciones administrativas, en lugar de atender lo que es mejor para el aprendizaje de los y las maestros/as principiantes (ZEICHNER, 1996).

En cuanto a las escuelas, a los maestros/as de las aulas a los que se les pide que tutoricen a los futuros maestros/as que se les emplaza en sus aulas por diversos lapsos de tiempo durante diferentes periodos de prácticas, se les solicita que hagan el trabajo de formador de profesorado además de llevar a cabo de forma completa sus responsabilidades de enseñar en el aula. Si en algún caso son recompensados por su trabajo, normalmente reciben lo que sería menos que el salario mínimo interprofesional si se calculara por hora. Bajo la mirada tradicional de la experiencia del área que ha sido dominante durante años, se espera de estos educadores maestros/as de la escuela que faciliten un lugar para los estudiantes de magisterio para practicar su enseñanza y frecuentemente no se les facilita el tipo de preparación y apoyo que necesitarían (VALENCIA *et al.*, 2009) para implementar una concepción más activa y educativa de la tutorización (CARROLL, 2007; MARGOLIS, 2007). Tal y como Gorodetsky, Barak y Harari (2007) destacan, incluso en la actual ola de asociaciones entre escuelas y universidades para la formación de maestros/as, las universidades continúan manteniendo la hegemonía sobre la construcción y difusión del conocimiento, y las escuelas permanecen en la posición de “lugares de práctica” (BARAB y DUFFY, 2000) donde los estudiantes de magisterio tienen que probar las prácticas ofrecidas por la universidad.

### ***La división tradicional de la formación del profesorado entre el campus y la práctica***

En el modelo históricamente dominante de “aplicación de la teoría” de la formación inicial del profesorado en los Estados Unidos, se supone que los futuros maestros/as aprenden teorías en la Universidad y luego van a la escuela a practicar o aplicar lo que han aprendido en el campus (KORTHAGEN y KESSELS, 1999; TOM, 1997). De forma alternativa, en algunos de los anteriores modelos de preparación del profesorado en los que hay muy poca preparación antes de la práctica y antes de que los candidatos asuman la responsabilidad completa de una clase, se asume que lo que la mayoría de los maestros/as principiantes necesitan aprender sobre la enseñanza se puede aprender en el lugar de trabajo en medio

de la práctica y que el papel de la universidad en el proceso se puede minimizar sin pérdidas importantes (GROSSMAN y LOEB, 2008).

Aunque hay un creciente consenso respecto de que lo que los maestros/as necesitan aprender es de y en la práctica más que prepararse para la práctica (BALL y COHEN, 1999; HAMERNESS *et al.*, 2005), existe mucho desacuerdo sobre las condiciones que tienen que existir para el aprendizaje de los maestros/as en y de la práctica y que éste sea educativo y duradero. Por ejemplo, el punto en el cual un maestro/a debe convertirse en maestro/a no oficial (ejerce de maestro/a aunque no ha terminado la carrera) es un tema sobre el cual ha habido mucha divergencia (STODDART y FLODEN, 1996). Defensores de los programas de “entrada temprana” han defendido que con una selección cuidadosa y un mínimo de formación anterior al trabajo, los individuos pueden convertirse en maestros/as no oficiales de forma bastante rápida y aprender lo que necesitan aprender sobre enseñar con el apoyo de un buen tutor (GROSSMAN y LOEB, 2008). Otros abogan por una entrada más gradual a la enseñanza asumiendo responsabilidades completas de una clase viniendo antes o a la vez de un importante componente de trabajo de asignaturas y un periodo extenso de práctica o residencia bajo la guía de un maestro/a tutor que es responsable de la clase. Los modelos de maestro/a en residencia, que son el foco de 100 millones de dólares de estímulo en el primer año de la administración de Obama, son un ejemplo de los programas que representan la última posición (BERRY, MONTGOMERY y SNYDER, 2008).

El problema perenne de los programas de formación del profesorado en las universidades tradicionales ha sido la falta de conexión entre la formación del profesorado ofrecida en el campus universitario, las asignaturas y las experiencias de la práctica. Aunque muchos programas de formación del profesorado ahora incluyen múltiples experiencias de la práctica a lo largo del programa y a menudo sitúan las experiencias prácticas en un tipo de asociación escuela-universidad (por ejemplo, escuelas de desarrollo profesional, escuelas socias), la desconexión entre lo que a los estudiantes se les enseña en las asignaturas del campus y las oportunidades de aprendizaje que promulgan estas prácticas en las escuelas en las que son ubicados es frecuentemente grande incluso dentro de las escuelas de desarrollo profesional y las escuelas socias (BULLOUGH *et al.*, 1997; BULLOUGH *et al.*, 1999; ZEICHNER, 2007).

Por ejemplo, es muy común para los maestros/as cooperantes, con los que los estudiantes trabajan durante sus estancias en las prácticas, conocer muy poco sobre los temas específicos de los métodos y las asignaturas fundamentales que los estudiantes han completado en el campus, y los que enseñan en las asignaturas del campus frecuentemente saben muy poco de las prácticas específicas utilizadas en

las clases de primaria en las que los estudiantes están destinados. Los estudiantes de magisterio frecuentemente no tienen oportunidades de observar, probar y recibir una retroalimentación concreta sobre sus métodos de enseñanza aprendidos en las asignaturas del campus. Incluso, si las prácticas defendidas en las asignaturas del campus existen en las clases en las que practican su enseñanza, no necesariamente tienen acceso al pensamiento o a los procesos de toma de decisiones de sus experimentados tutores (HAMMERNESS *et al.*, 2005; ZEICHNER, 1996), los cuales normalmente están vastamente infracompensados por su labor compleja y difícil que se espera que hagan como tutores de futuros maestros/as. Darling-Hammond (2009) se refiere a esta falta de conexión entre las asignaturas del campus y la experiencia de las prácticas como el Talón de Aquiles de la formación de maestros y maestras.

Aunque muchos programas incluyen experiencias de práctica a lo largo del currículum, el tiempo que los candidatos a maestros/as emplean en las escuelas a menudo no está tan cuidadosamente planificado con un “currículum de prácticas” como las asignaturas del campus (TURNERY *et al.*, 1985). Con la excepción de unas pocas tareas en las asignaturas de métodos en que se pide a los estudiantes que completen en sus lugares de prácticas, a los estudiantes y sus maestros/as cooperantes se les deja hacer sus tareas diarias como estudiantes en prácticas por sí mismos con poca orientación y conexión a las asignaturas del campus y a menudo se asume que las buenas prácticas educativas se cogen más que se enseñan (DARLING-HAMMOND, 2009; VALENCIA *et al.*, en prensa).

La investigación ha comprobado claramente que las experiencias de práctica son ocasiones importantes para el aprendizaje de los futuros maestros/as más que un simple periodo de tiempo para demostrar que saben aplicar cosas previamente aprendidas (ZEICHNER, 1996). Rosaen y Florio-Ruane (2008) debaten cómo los supuestos sobre los propósitos de la experiencia de práctica en la formación de profesorado limitan su valor como experiencias de aprendizaje para el profesorado y a menudo ofrecen ideas para repensar las experiencias de la práctica como espacios de aprendizaje más productivos. Las ideas de Cochran-Smith y Lytle (2009) sobre el uso de las prácticas de enseñanza como un lugar de investigación son otro ejemplo del cambio de paradigma para pensar sobre el papel de las experiencias de la práctica en la formación de formadores. Dos de los estudios nacionales en más profundidad sobre formación del profesorado en Estados Unidos, han demostrado una construcción cuidadosa de las experiencias de práctica que al estar coordinadas con las asignaturas del campus son más influyentes y efectivas en apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio que unas experiencias de práctica sin orientación y desconectadas de la experiencia, que han venido dominando la formación de formadores en Norteamérica (DARLING-HAMMOND,

2006; TATTO, 1996). Existen numerosos estudios que han demostrado que durante muchos años, los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes de magisterio estuvieron asociados a la vaga planificación y seguimiento de las experiencias de prácticas (ej., FEIMAN-NEMSER y BUCHMANN, 1985; GRIFFIN, 1983; STONES y MORRIS, 1977; ZEICHNER, 1996).

A lo largo de los años, los educadores de maestros/as han tratado una variedad de enfoques para reforzar las conexiones entre la educación del campus y los aprendizajes de la práctica, y algunos han argumentado que las experiencias de las prácticas deberían ser el foco central de los estudiantes de magisterio de las cuales emane el resto de programa (TURNNEY *et al.*, 1985; BALL y FORZANI, 2009). Estas estrategias han incluido el crear escuelas laboratorio en los mismos campus en los que enfoques educativos específicos se han podido demostrar bajo la guía del profesorado y personal universitario (FRASER, 2007). En lugar de abrir escuelas enteras en los campus, los formadores de maestros/as también han creado pequeños laboratorios de prácticas en los campus con habilidades y prácticas específicas a enseñar (BERLINER, 1985; GROSSMAN, 2005; METCALF y KAHLICH, 1996), han visto en el modelo de las asignaturas del campus las prácticas que esperan que los estudiantes usen en las clases de primaria, creando situaciones simuladas de clase o acumulando experiencias de clase utilizando herramientas como la hipermedia, casos escritos o de multimedia, y creando tareas para los y las estudiantes que se espera que lleven a cabo y analicen en sus lugares de prácticas. Además, en algunos programas, los mismos individuos hacen de instructores de métodos y de supervisores de prácticas (ej., COHN, 1981).

Desde el principio de los años 1970, John Goodlad ha abogado por la creación de Centros Pedagógicos en los campus universitarios como una estructura dentro de la cual la formación del profesorado tiene que estar localizada. De acuerdo con Goodlad (2004), esta estructura:

*“Es un espacio que reúne y junta de forma armoniosa y coherentemente los cuatro ingredientes esenciales de la formación del profesorado: general, educación liberal, el estudio de la práctica educativa y el ejercicio guiado del arte, la ciencia y la habilidad de enseñar” (pp. 2-3).*

Actualmente, hay un número de instituciones dentro de la National Network for Educational Renewal (<http://www.nnerpartnerships.org/>) que han implementado el concepto de Centro Pedagógico, como la Montclair State University y la Brigham Young University (PATTERSON, MICHELLI y PACHECO, 1999). Aunque en algunos casos estas estructuras han creado unos espacios neutrales en los que los constituyentes de la formación del profesorado (excepto para la amplia



comunidad) puede participar en la relación de beneficio mutuo y mutuo respeto, a mí me parece, como observador externo, que en esta asociación la universidad y la escuela han mantenido sus culturas y sus propios discursos separados y que el aspecto institucional del proceso de renovación ha sido limitado. El tipo de colaboración que se discutirá en este artículo se centra más en crear nuevos papeles para los formadores de maestros/as y vías para juntar el conocimiento académico, práctico y de la comunidad en el proceso de formación del profesorado, más que en un cambio estructural en las instituciones de formación del profesorado.

En este artículo, usaré el concepto de “tercer espacio” como lente de debate para varios tipos de cruce de fronteras entre campus y escuelas que actualmente se están promulgando en los programas de formación del profesorado a lo largo de los Estados Unidos. Con la aparición de la preparación de maestros/as enfocada en la escuela en el modelo residencial de maestro/a que se está promocionando en la actual administración federal de los Estados Unidos (BERRY *et al.*, 2008), las experiencias prácticas que ofrece el emplazamiento en prácticas por parte de la universidad está recibiendo una cantidad significativa de atención y las vías tradicionales de organizar tanto campus como la formación en el lugar de la experiencia se están repensando<sup>1</sup>.

### ***Creando nuevos espacios híbridos conectando conocimiento práctico y académico***

La idea de un tercer espacio aparece de la teoría de hibrididad y reconoce que los individuos dibujan múltiples discursos para dar sentido al mundo (BHABBA, 1990). Los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico, y teoría y práctica, y suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también. El concepto de tercer espacio se ha utilizado en áreas de estudio como la geografía, las artes, estudios postcoloniales, estudios feministas y más recientemente en educación (ej., GUTIÉRREZ, 2008; MOJE *et al.*, 2004; SOJA, 1996), incluyendo la formación del profesorado (COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1999)<sup>2</sup>.

Mi uso del tercer espacio en este artículo concierne la creación de espacios híbridos en programas de formación del profesorado que reúnen al profesorado de la universidad y educadores de la escuela y conocimiento práctico y académico en

1. Esto incluye la atención a cómo se enseña la práctica en otros programas de preparación profesional (GROSSMAN *et al.*, 2009).
2. Cochran-Smith y Lytle utilizan el término “tercera cultura” más que tercer espacio.



nuevas formas de mejorar el aprendizaje de los futuros maestros/as. Contrariamente a la desconexión tradicional de campus y escuela y la valorización del conocimiento académico como la fuente autoritaria de conocimiento para el aprendizaje sobre formación de profesorado en centros tradicionales y modelos universitarios de formación del profesorado (SMAGORINSKY, COOK y JOHNSON, 2003), los terceros espacios facilitan conjuntamente el conocimiento práctico y académico en formas menos jerárquicas para crear nuevas oportunidades de aprendizaje para futuros maestros/as. Gutiérrez (2008) defiende que el tercer espacio es “un espacio transformador en el que el potencial para una forma ampliada de aprendizaje y desarrollo de nuevo conocimiento aumenta” (p. 152). Gorodetsky y Barak (2008) indican que las “comunidades marginadas” en las asociaciones escuela-universidad en la formación de profesorado son un tipo de tercer espacio, y reivindican que estos espacios híbridos animan a un estatus más igualitario entre sus participantes que en las asociaciones convencionales entre escuela y universidad.

Desde la perspectiva universitaria, la solución a la desconexión entre los campus y las escuelas en la formación del profesorado y el desarrollo profesional continuo para maestros/as de primaria se ha visto a menudo como tener que encontrar mejores formas de llevar las habilidades de lo académico universitario a los educadores de primaria (ZEICHNER, 1995). El hecho de crear terceros espacios en la formación de profesorado implica una relación más igualitaria y dialéctica entre el conocimiento académico y el práctico para apoyar el aprendizaje de los maestros/as en formación.

### ***Cruzando fronteras y creando terceros espacios en la formación de profesorado***

Ahora describiré diferentes tipos de cruce de fronteras que se han llevado a cabo en algunos programas de formación de profesorado en universidades en años recientes, con el esfuerzo de acercar el conocimiento académico y práctico en una forma más sinérgica de dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes de magisterio. En estos experimentos de cambiar la epistemología de la preparación de los futuros maestros/as, donde el conocimiento académico en la universidad se ve como la primera fuente de conocimiento sobre formación, se tiende hacia una situación en la que el conocimiento académico de los maestros/as expertos de primaria se trata con igual respeto. Esta no es una lista comprensiva de todas las instituciones en las que este tipo de trabajo se está llevando a cabo. Mi objetivo es ilustrar diferentes tipos de espacios híbridos que se están creando en la formación del profesorado, con ello cito algunos ejemplos de aquellos con los que estoy más familiarizado.

### ***Acercando los y las maestros/as de primaria y su conocimiento a las asignaturas del campus y la experiencia de las prácticas***

Durante muchos años, ha sido muy común para las universidades contratar educadores de primaria como profesores adjuntos para enseñar secciones o porciones de las asignaturas obligatorias en los programas de formación del profesorado. Más allá de estos ejemplos a corto plazo, un gran número de programas han secundado a los maestros/as durante largos periodos de tiempo para estar involucrados en enseñar y co-enseñar, supervisar estudiantes y participar en la continua renovación y evaluación del programa. La posición de profesor asociado en la Simon Fraser University en British Columbia y en Brigham Young University (BEYNON *et al.*, 2004; BULLOUGH *et al.*, 2004) y la posición de maestro/a-en-residencia de la University of Wisconsin-Milwaukee (POST *et al.*, 2006) son ejemplos de este enfoque.

Por ejemplo, en la University of Wisconsin-Milwaukee, los maestros/as en el programa de residencia buscan crear conexiones más fuertes entre la preparación académica del profesorado, y las habilidades de la experiencia de los maestros/as urbanos. Los maestros/as con evidencias de un alto nivel de competencia en la clase están dos años trabajando en todos los aspectos de los programas de formación del profesorado incluyendo el reclutamiento de estudiantes, educación general y asignaturas de artes liberales, en la secuencia de educación profesional, con continuos esfuerzos de evaluación y renovación del programa, y apoyando a los graduados en sus años iniciales como maestros/as. Durante los dos años de residencia, estos maestros/as participan de seminarios en curso que tienen la intención de desarrollar las habilidades de liderazgo de los maestros/as y después del periodo de residencia vuelven a las escuelas públicas de Milwaukee. Tuve la oportunidad de entrevistar a varios profesores universitarios y maestros/as residentes durante los dos años que recientemente estuve como evaluador externo para la U.W.-Milwaukee “Proyecto de los Maestros/as para una Nueva Era”. Varios de los profesores universitarios que entrevisté comentaban lo muy positivo que había sido el impacto de los maestros/as residentes en sus asignaturas.

### ***Incorporando representaciones de prácticas de maestros/as en las asignaturas del campus***

Una alternativa a traer maestros/as directamente a las actividades de formación del profesorado en el campus es crear las oportunidades para incluir las representaciones de las prácticas de estos maestros/as a dentro de las asignaturas. Un ejemplo de esta estrategia ha sido incorporar en el curriculum de las asignaturas del campus la escritura e investigación del profesorado de primaria (ej., GALLAS,

2004; GOLDSTONE, 2003; HANSON, 2008), así los estudiantes examinan tanto el conocimiento académico y práctico generado en relación a aspectos particulares de la enseñanza. Además de facilitar a los futuros maestros/as con el entendimiento de las complejidades particulares de la práctica educativa, esta estrategia también facilita nuevos modelos a los maestros/as que son capaces de aprender de su propia práctica a lo largo del tiempo.

Durante años, la Carnegie Foundation for the Advancement ha trabajado con maestros/as de infantil y primaria en todo el país para crear representaciones multimedia y basadas en la web de sus prácticas educativas (POINTER MACE, 2009). Con ello, un grupo de educadores de maestros/as en todo el país y contando con el apoyo de la Fundación Carnegie, ha utilizado las páginas web para maestros/as de infantil y primaria en sus asignaturas de los campus universitarios y han creado su propio espacio multimedia en la red para el uso de los websites de los maestros/as de infantil y primaria por parte de los estudiantes de magisterio<sup>3</sup>. Por ejemplo, Pam Grossman, una profesora de magisterio de Stanford, creó una página web en la que documentaba como incorporó el website de la experiencia de la maestra de inglés (Yvonne Divans Hutchinson) del Instituto de Los Ángeles en su asignatura de Didáctica de Inglés en Stanford. Un aspecto de este trabajo se centra en involucrar a los estudiantes en los debates basados en textos de literatura. Además de leer literatura sobre el tema, los estudiantes universitarios utilizan la página web de Hutchinson, que incluye imágenes de sus principales debates sobre los textos en los que los estudiantes están muy entregados, las entrevistas con Hutchinson y los comentarios de sus alumnos, así como los ejemplos del trabajo de éstos, y las metodologías y materiales que la maestra Hutchinson utiliza para prepararlos para los debates.

Una alternativa para el profesorado universitario de magisterio a usar ejemplos de las prácticas de los y las maestros/as de primaria, es crear los ejemplos prácticos a partir de sus propias experiencias de enseñanza a niños y niñas en primaria y secundaria, y utilizando estos ejemplos en las asignaturas universitarias. Un ejemplo es el trabajo de Flessner (2008) en la University of Wisconsin-Madison, que ha construido representaciones prácticas de sus enseñanzas a niños de primaria y luego ha utilizado estos ejemplos (videos, ejemplos de los trabajos de los niños) en sus clases universitarias de Didáctica de las Matemáticas. Otro ejemplo es la documentación estratégica de su enseñanza de las matemáticas en primaria, de Lampert y Ball (1998), utilizando hipermedia.

---

3. Se puede acceder a las páginas web de los maestros/as de infantil y primaria y de la profesora de magisterio a través de [www.insideteaching.org](http://www.insideteaching.org).

## ***Instrucción mediada y experiencias de la práctica***

Durante años, ha sido común para los instructores universitarios llevar a cabo en escuelas una parte o todas las asignaturas de didáctica de primaria y secundaria. Impartir una asignatura en una escuela en sí mismo no significa que la asignatura tenga que ser diferente a la versión ofrecida en el campus universitario. Sin embargo, algunos profesores sí han aprovechado la ubicación en la escuela y han conectado de forma estratégica su asignatura sobre métodos en la escuela a las prácticas y habilidad de los maestros/as de dicha escuela. Un ejemplo de ello es el trabajo de los últimos años de la University of Washington, en Seattle, en la que los instructores de magisterio de métodos de primaria y secundaria llevaban a cabo parte de sus asignaturas en la escuela de infantil y primaria. Motivados por su propia investigación en la que se demostraba que sus estudiantes no adquirían las ideas y prácticas que deseaban de las asignaturas ofrecidas en el campus, todo el profesorado de magisterio y educación de primaria y secundaria que impartían asignaturas de métodos se comprometieron a mediar entre sus asignaturas del campus y las experiencias de los estudiantes en las escuelas. Por ejemplo, en relación al programa de matemáticas en secundaria, “los estudiantes de prácticas no tenían una visión o un modelo concreto de cómo sería una clase en la que se utilizaban matemáticas para su comprensión” (CAMPBELL, 2008).

Una de cada dos reuniones semanales en la asignatura de métodos matemáticos para la formación de maestros/as de secundaria se llevaba a cabo en el Instituto local en el que los maestros/as utilizan prácticas similares a las que se estaban enseñando en la asignatura. La clase y el instructor observaron la misma clase de noveno grado cada semana con pequeñas reuniones con el maestro o maestra después de cada observación de clase.

El trabajo en Seattle es similar al trabajo que se hacía en la Michigan State University en los años 1990, donde se hicieron grandes esfuerzos para redefinir el papel del maestro/a cooperante en determinadas escuelas de desarrollo profesional en las que estos maestros/as podían tener un papel más activo en demostrar y ayudar a los estudiantes de magisterio y estudiantes en prácticas a analizar prácticas educativas concretas. Un ejemplo de este trabajo ha sido documentado por investigadores de Michigan State; un grupo de estudiantes de métodos de matemáticas de magisterio de primaria estuvo una semana en la clase de primaria de Kathy Beasley observando cómo enseñaba matemáticas. Antes y después de cada clase de matemáticas, el grupo de estudiantes de métodos se reunía con Kathy y su estudiante de prácticas de MSU para analizar las prácticas que se habían observado (FEIMAN-NEMSER y BEASLEY, 2007).

Un tercer ejemplo de esta mediación en la instrucción y las experiencias de la práctica es el trabajo de la última década de la University of Wisconsin-Madison, en la que la asignatura de métodos de alfabetización se ha llevado a cabo en una escuela de desarrollo profesional asociada con la universidad. En esta, el coordinador interno de la Escuela Profesional de Desarrollo trabaja con el instructor de métodos, que normalmente es un estudiante de doctorado, para ir trabajando el programa y conectando los conceptos y prácticas enseñadas en la asignatura con las habilidades que existen dentro del personal de la escuela. Dado que los estudiantes de métodos están estudiando sobre enfoques particulares de impartir alfabetización así como la alfabetización equilibrada, tienen la oportunidad de observar e interactuar con los maestros/as que son expertos en estas prácticas. Algunas veces la clase va en “grandes circuitos” (TROEN *et al.*, 1997) a un aula a ver cómo el o la maestra lleva a cabo una práctica en particular. Después de la observación se reúne con el maestro o maestra, e incluso hay veces que los maestros/as asisten a las clases de métodos y debaten su trabajo, a menudo aportando artefactos de su práctica, como los trabajos de sus estudiantes. En ambos casos, existe un esfuerzo deliberado por conectar estratégicamente el conocimiento académico y práctico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de magisterio en relación a cómo llevar a cabo determinadas prácticas educativas recomendadas en las asignaturas de métodos.

### ***Formadores de maestros/as híbridos***

Algunas instituciones de formación de profesorado han establecido posiciones de profesorado para prácticas donde el trabajo de los docentes se sitúa tanto en escuelas de primaria como de secundaria y en la universidad. Comencé mi carrera como profesor universitario en este tipo de posición en mitad de los años setenta (HOWEY y ZIMPER, 2006) como líder de un equipo en el proyecto National Teacher Corps en Syracuse, New York. Mi papel era supervisar el trabajo de un equipo de internos que estaban implicados en un programa de dos años de formación de profesorado en una escuela urbana de primaria. Como líder del equipo, necesitaba conocer íntimamente el contenido de la asignatura y el trabajo comunitario de los internos dado que supervisaba sus experiencias de prácticas y tenía que actuar tanto como miembro del personal en la escuela pública en la que había enseñado, como en el campus universitario.

Hay una variedad de diferentes tipos de posiciones híbridas como profesor de magisterio que existen hoy en toda la nación. Esto incluye posiciones donde profesorado dedicado a las prácticas (a menudo no permanente) trabaja para construir asociaciones con escuelas locales que se centran en la formación inicial

del profesorado y a veces en el desarrollo profesional del profesorado en activo (BOYLE-BAISE y McINTYRE, 2008), y posiciones donde el profesorado dedicado a las prácticas está centrado fundamentalmente en escuelas de primaria y secundaria, donde se ubica a los candidatos a maestro/a de escuela y se supervisa sus experiencias escolares.

Durante un periodo de tres años, en los años noventa, serví como profesor tutor para dos escuelas de primaria de desarrollo profesional que eran dos de las cuatro escuelas que estaban afiliadas con el programa experimental de la UW-Madison “Enseñar para la Diversidad” (LADSON-BILLINGS, 2001). Durante ese período, recibí crédito por un curso al año sobre mi trabajo en co-enseñanza de un seminario semanal sobre Enseñar para la Diversidad con un supervisor universitario de cada escuela donde ayudamos a los maestros/as en prácticas a analizar su trabajo en las escuelas en relación con una variedad de conceptos y perspectivas que les eran introducidas en sus asignaturas del campus. También trabajé con personal de escuelas para organizar y a veces participar en actividades de desarrollo profesional dirigidas al personal de las escuelas, estudiantes para profesorado y a veces padres y madres. Mientras estuve sirviendo como profesor universitario en educación primaria y en el Departamento de Curriculum e Instrucción, también estaba en las escuelas y periódicamente iba a las reuniones de personal. Estas posiciones de frontera se incrementaron de manera muy importante en todo el país con el aumento del movimiento de desarrollo profesional desde mediados de los ochenta (ZEICHNER, 2007).

### ***Incorporando conocimiento desde las comunidades a la formación del profesorado***

Durante muchos años los educadores de futuros maestros/as han defendido extender el lugar desde donde se imparte la formación de profesorado del campus y las escuelas hacia comunidades más amplias en las que las escuelas están situadas (ej., CUBAN, 1969; FLOWERS *et al.*, 1948). A pesar de que algunas experiencias de formación del profesorado basadas en la comunidad se han centrado en la formación de maestros/as en activo y en tutorizar estudiantes y no ofrecen a los estudiantes en prácticas un contacto con adultos de la comunidad más amplia, otras líneas de trabajo en formación del profesorado basada en la comunidad se han centrado en el uso estratégico de las habilidades que existen en la comunidad más amplia para educar futuros maestros/as sobre cómo ser maestros/as de éxito en sus comunidades (ej., BOYLE-BAISE y McINTYRE, 2008; MAHAN, 1982; SLEETER, 2008a; ZEICHNER y MELNICK, 1996). El trabajo de Barbara Seidel y Gloria Friend durante una década en Columbus, Ohio (SEIDEL y FRIEND, 2002), es un

ejemplo del más reciente enfoque de la enseñanza basada en la comunidad. En este trabajo, futuros maestros/as de educación primaria de la Ohio State University fueron emparejados con adultos del mismo estatus de un programa educativo de una iglesia bautista africano-americana. Los investigadores fueron capaces de documentar el impacto de estas relaciones igualitarias con adultos en el desarrollo de competencias culturales en los futuros maestros/as. Finalmente, el trabajo de los educadores de maestros/as en la University of Massachusetts-Boston ilustra otro enfoque que usa las habilidades de la comunidad en la formación del profesorado. En este caso, los miembros de la comunidad fueron usados como recursos para educar al profesorado sobre las comunidades para las que preparaban maestros/as para enseñar (KOERNER y ABDUL-TAWWAB, 2006).

## **Conclusión**

Desde el principio de la formación del profesorado en las universidades en Estados Unidos, los académicos han discutido en contra de las experiencias no guiadas y a favor de unas experiencias escolares cuidadosamente planificadas y seleccionadas basándose en la calidad de la formación del profesorado que está asociada a cada una de ellas (ej. DEWEY, 1904). En este artículo, he discutido una serie de esfuerzos contemporáneos en los Estados Unidos para llenar los vacíos entre la formación del profesorado ofrecida en los campus y en las escuelas y los vacíos entre ambas; como también los vacíos con las comunidades más amplias en las que están localizadas las escuelas, y las universidades.

Estos esfuerzos implican un cambio en la epistemología de la formación del profesorado, desde una situación donde el conocimiento académico es visto como la fuente autoritaria de conocimiento sobre formación, hacia otra donde los diferentes aspectos de las habilidades que existen en las escuelas y comunidades se trasladan a la formación del profesorado y coexisten en más de un plano de igualdad con el conocimiento académico. Se argumenta que esta visión amplia sobre los tipos de habilidades que son necesarias para educar a los maestros/as expanden oportunidades para la formación del profesorado como nuevas sinergias que son creadas a través de la interacción entre el conocimiento desde diferentes fuentes. Investigaciones recientes que usan la teoría de la actividad en la escuela para trabajar sobre transiciones y la interacción de diferentes sistemas de actividad apoyan esta afirmación (ej., TUOMI-GROHN, 2007). Mientras que la creación de este tipo de espacios híbridos en la formación del profesorado no aborda directamente los problemas institucionales y culturales que han deteriorado persistentemente durante años la calidad de la formación del profesorado en las universidades (por ejemplo, su bajo estatus, la falta de compensaciones por el



buen trabajo en formación del profesorado, la falta de una financiación adecuada), sí que crean espacios para la formación del profesorado de los estudiantes que se benefician de múltiples fuentes de experiencia que pueden dar apoyo a una docencia de alta calidad.

A pesar de que la investigación de alta calidad sobre el impacto de varias formas de trabajo de las asignaturas, y las experiencias en los campos de la escuela y de la comunidad sobre la prospectiva de las perspectivas de los maestros/as y sus prácticas es bastante limitado (ej., CLIFT y BRADY, 2005; FLODEN, 2005), alguna investigación ha empezado a documentar el impacto de ciertos tipos de experiencias de formación del profesorado y programas sobre la prospectiva influenciante de la formación del profesorado en las direcciones deseadas. Por ejemplo, Darling-Hammond *et al.* (2006) y Zeichner y Conklin (2005) han concluido que la investigación existente sobre programas de formación del profesorado ejemplares muestra que donde las experiencias de prácticas están bien coordinadas con el contenido de las asignaturas, así como tutorizadas cuidadosamente, los formadores de maestros/as son más capaces de cumplir sus objetivos de preparar maestros/as que podrán llevar a cabo prácticas de formación complejas. En otro ejemplo, Campbell (2008) informa que en la University of Washington, Seattle, donde los estudiantes en prácticas participaban en instrucción mediada en su programa de certificación matemática, desarrollaron una comprensión más profunda de las prácticas de formación promovidas y tenían más éxito en llevar a cabo prácticas educativas en diversas escuelas urbanas de secundaria.

El enfoque contemporáneo creciente de re-pensar y re-diseñar la conexión entre el contenido de la universidad en la formación del profesorado y las escuelas y comunidades para las que el profesorado está siendo preparado para trabajar, es una señal de esperanza de que el distanciado y desconectado modelo tradicional de formación del profesorado basado en la universidad está en su punto final. A pesar de todo, es necesario que las universidades y las escuelas de primaria empiecen a reconocer y valorar mejor tanto al profesorado como al personal que trabaja de manera ejemplar en espacios híbridos, si no, el impacto de este trabajo será mínimo en el conjunto de este campo.

En universidades orientadas a la investigación, la continua falta de agradecimiento y reconocimiento disponible para el profesorado por hacer bien su trabajo en la formación del profesorado, ha resultado en un incremento de la confianza hacia el profesorado de prácticas y los estudiantes de tercer ciclo y un abandono de este trabajo por varios profesores funcionarios (BULLOUGH *et al.*, 1997; GOODLAD, 1994). A pesar de que estos estudiantes de graduado y este profesorado de prácticas han traído muchas cosas positivas de sus experiencias recientes en las



escuelas a la formación del profesorado universitario, este tipo de transformación en la epistemología que ha sido discutida en este artículo no puede ser realizada en universidades orientadas a la investigación sin el vínculo directo con profesorado permanente. Para que se involucre ese tipo de profesorado, profesores senior y administradores tienen que asumir el liderazgo y crear condiciones donde el profesorado sea premiado por su implicación y por crear y sostener programas de formación del profesorado ejemplares.

También es importante que en el clima fiscal actual de disminuir constantemente los presupuestos de las universidades (LYALL y SELL, 2006), los programas de formación del profesorado reciban sus recursos institucionales para proveer programas de formación del profesorado de alta calidad, con prácticas planificadas cuidadosamente. El tipo de trabajo que ha sido descrito en este artículo no puede realizarse a gran escala con el tipo de baja financiación que la formación del profesorado a menudo ha experimentado en los campus universitarios.

Muchos de los ejemplos de traspaso de fronteras que he mencionado en este artículo están localizados en universidades de investigación y/o han sido financiados por fuentes de financiación externas. Es importante averiguar cómo representar este tipo de prácticas híbridas en todos los tipos de programas de formación de profesorado, incluyendo programas de acceso temprano, en diferentes tipos de instituciones de formación de profesorado, y con financiación regular.

Actualmente, existen muchos recursos que están siendo destinados para encontrar mecanismos de contabilidad elaborados para hacer seguimiento de la conformidad de las instituciones de formación del profesorado, con los requisitos del estado. Está claro que mucha de esta actividad de seguimiento no se dirige ni contribuye a la mejora de la calidad de los programas de formación del profesorado (JOHNSON *et al.*, 2005; SLEETER, 2008b; ZEICHNER, 2008), y un impacto más significativo del desarrollo de un programa de formación del profesorado de calidad puede ser alcanzado desarrollando sistemas de contabilidad más racionales y relevantes, y recolocando más el dinero que ahora se gasta en el seguimiento burocrático e hiper-racionalizado de los programas<sup>4</sup>, para apoyar el tipo de conexiones entre la escuela-universidad y las conexiones con la comunidad que han sido descritas en este artículo. Existe una evidencia empírica de que el esfuerzo

- 
4. Por hiper-racionalidad, quiero decir una presión extrema sobre las instituciones de formación del profesorado para racionalizar sus programas y los sistemas de evaluación de los estudiantes hasta el punto que las demandas de responsabilidad y conformidad empiezan a interferir con y quitan importancia al cumplimiento del objetivo de enseñar a maestros/as. Ver Wise (1979) para el debate de este término en relación a la educación primaria. Asimismo, ver Zeichner (2008) para un debate más razonable y sobre medidas de responsabilidad de costes efectivos en la formación de maestros/as.

humano y los recursos financieros que tienen las instituciones de formación de profesorado se han dirigido a producir informes detallados para los estados y las agencias de acreditación sobre sus programas que han desviado la atención de los profesores de educación de crear el tipo de prácticas innovadoras que han sido discutidas en este artículo (KORNFELD *et al.*, 2007; RENNETT-ARIEV, 2008). Proveer financiación competitiva para desarrollar prácticas de alta calidad escuela-universidad-comunidad en colaboración con la formación del profesorado, como los ejemplos discutidos en este artículo, puede ser un mejor uso del dinero que el que está teniendo lugar actualmente<sup>5</sup>.

Otra manera de apoyar el desarrollo y la continua mejora de estas prácticas en una variedad de instituciones y programas es fomentar el trabajo en red de instituciones centradas en la creación de estos tipos de prácticas de expansión de fronteras y de prácticas híbridas. El National Network for Educational Renewal creado por John Goodlad y sus colaboradores en 1986, es un ejemplo de ésta. Redes tales como NNER pueden proveer oportunidades para educadores de maestros/as para aprender uno de cada cual sobre cómo crear ejemplos de éxito de prácticas híbridas en una variedad de contextos, puede proveer asistencia técnica, y puede ayudar a proveer oportunidades para financiar algunas de esas actividades. Actualmente, el NNER está iniciando un proyecto centrado en preparar nuevos educadores de maestros/as para implicarlos en los tipos de prácticas híbridas discutidas en este artículo.

Hay un gran descontento con las universidades de todo el país por el poco interés que tienen hacia el cambio y hacia trabajar con escuelas y comunidades de manera más próxima y respetuosa a través de las carreras de los maestros/as (HARTOCOLLIS, 2003). A pesar de la complejidad de traer esta nueva epistemología de la formación del profesorado hacia la tendencia de todo el mundo, a menos que seamos capaces de hacerlo relativamente pronto, las universidades basadas en la formación del profesorado pueden ser reemplazadas como principal recurso de maestros/as por las escuelas públicas nacionales. La explosión de programas de itinerarios rápidos y otros proveedores donde el rol de los profesores universitarios es mínimo (HOLLAND, 2004) acabará siendo la norma. Esto será en detrimento de ambos maestros/as y estudiantes, porque la expansión de las oportunidades de aprendizaje que son creadas a través de la interacción entre diferentes formas de conocimiento no se realizará.

---

5. Cabe destacar que el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) está actualmente involucrado en el mayor esfuerzo para dar respuesta a una gran diversidad de preocupaciones sobre la hiper-racionalización en sus procesos de acreditación.

## **Referencias bibliográficas**

- BALL, D. y COHEN, D. (1999). "Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education". En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- BALL, D. y FORZANI, F. (2009). "The work of teaching and the challenge for teacher education". *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- BARAB, S.A. y DUFFY, T. (2000). "From practice fields to communities of practice". En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-56). New York: Routledge.
- BERLINER, D. (1985). "Laboratory settings and the study of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 36(2), 2-8.
- BERRY, B., MONTGOMERY, D. y SNYDER, J. (August, 2008). *Urban teacher residency models and institutes of higher education: Implications for teacher preparation*. Washington, DC: NCATE.
- BERRY, B., MONTGOMERY, D., CURTIS, R. HERNANDEZ, M., WURTZEL, J. y SNYDER, J. (August, 2008). *Creating and sustaining urban teacher residencies*. Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality and the Aspen Institute.
- BEYNON, J., GROUT, J. y WIDEEN, M. (2004). *From teacher to teacher educator*. Vancouver, CA: Pacific Education Press.
- BHABHA, H. (1990). "The third space". En J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture and difference* (pp. 207-221). London: Lawrence and Wishart.
- BOYLE-BAISE, M. y MCINTYRE, D.J. (2008). "What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition) (pp. 307-330). New York: Routledge.
- BULLOUGH, R., HOBBS, S., KAUCHAK, D., CROW, N. y STOKES, D. (1997). "Long-term PDS development in research universities and the clinicalization of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 48(2), 85-93.
- BULLOUGH, R., BIRRELL, J., YOUNG, J., CLARK, D., ERICKSON, L., EARLE, R. et al. (1999). "Paradise unrealized: Teacher education and the costs and benefits of school-university partnerships". *Journal of Teacher Education*, 50(5), 381-390.
- BULLOUGH, R.V., DRAPER, M.J., SMITH, L. y BURRELL, J. (2004). "Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership". *Teaching and Teacher Education*, 20, 505-521.

- CAMPBELL, S.S. (March, 2008). "Mediated field experiences in learning progressive teaching: A design experiment in teacher education". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- CARROLL, D. (2007). "Helping teachers become teacher educators". En D. Carroll; H. Featherstone; J. Featherstone; S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 181-202). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- CLIFFORD, G.J. y GUTHRIE, J.W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago: University of Chicago Press.
- CLIFT, R. y BRADY, P. (2005). "Research on methods courses and field experiences". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 309-424). New York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities". *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education*. New York: Routledge.
- COHN, M. (1981). "A new supervision model for linking theory to practice". *Journal of Teacher Education*, 32(3), 26-30.
- CORNBLETH, C. y ELLSWORTH, J. (1994). "Teachers in teacher education: Clinical faculty roles and relationships". *American Educational Research Journal*, 31(1), 49-70.
- CUBAN, L. (1969). "The teacher and community". *Harvard Educational Review*, 39(2), 253-272.
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DARLING-HAMMOND, L. (February, 2009). *Teacher education and the American future*. Charles W. Hunt Lecture, presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. y SHULMAN, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). San Francisco: Jossey Bass.

- DEWEY, J. (1904/1965). "The relation of theory to practice in education". En M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history* (pp. 140-171). New York: Teachers College Press. (Originally published in the *Third yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 9-30).
- FEATHERSTONE, J. (2007). "Values and the big university education school". En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 203-220). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BEASLEY, K. (2007). "Discovering and sharing knowledge: Inventing a new role for cooperating teachers". En D. Carroll, H. Featherstone, J. Featherstone, S. Feiman-Nemser y D. Roosevelt (Eds.), *Transforming teacher education: Reflections from the field* (pp. 139-160). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1985). "Pitfalls of experience in teacher education". *Teachers College Record*, 87, 49-65.
- FLESSNER, R. (2008). "Living in Multiple Worlds: Utilizing Third Space Theory to Re-envision Pedagogy in the Field of Teacher Education". Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- FLODEN, R. (2005). "Research on the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 261-308). New York: Routledge.
- FLOWERS, J.G., PATTERSON, A., STRATEMEYER, F. y LINDSEY, M. (1948). *School and community laboratory experiences in teacher education*. Oneata, N.Y.: American Association of Teachers Colleges.
- FRASER, J. W. (2007). *Preparing America's teachers: A history*. New York: Teachers College Press.
- GALLAS, K. (2004). "Look, Karen, I'm running like jello: Imagination as a question, a topic, a tool for literacy research and learning". En C. Ballanger (Ed.), *Regarding children's words: Teacher research on language and literacy* (pp. 119-148). New York: Teachers College Press. (Brookline MA Teacher Researcher Seminar).
- GOLDSTONE, L. (2003). "The mother tongue: The role of parent-teacher communication in helping students reach new standards". En F.E. Meyers y F. Rust (Eds.), *Taking action with teacher research* (pp. 63-78). Portsmouth, N.H.: Heinemann. (Teachers Network Policy Institute, NYC).
- GOODLAD, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey Bass.

- GOODLAD, J. (1994). *Educational renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GOODLAD, J. (2004). "The National Network for Educational Renewal". *Phi Delta Kappan*, 75(8), 32-38.
- GORODETSKY, M. y BARAK, J. (2008). "The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth". *Teaching and Teacher Education*, 24, 1907-1918.
- GORODETSKY, M., BARAK, J. y HARARI, H. (2007). "A cultural-ecological edge: A model for a collaborative community of practice". En M. Zeller Mayer y E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities: International perspectives* (pp. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- GRIFFIN, G. (1983). *Clinical pre-service teacher education: Final report*. Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas-Austin.
- GROSSMAN, P. (2005). "Pedagogical approaches in teacher education". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 425-476). New York: Routledge.
- GROSSMAN, P. y LOEB, S. (Eds.) (2008). *Taking stock: An examination of alternative certification*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- GROSSMAN, P., COMPTON, C., IGRA, D., RONFELDT, M., SHAHAN, E. y WILLIAMSON, P. (2009). "Teaching practice: A cross-professional perspective". *Teachers College Record*, 111(9). Accessed from [tcrecord.org](http://tcrecord.org), July 1, 2009.
- GUTIERREZ, K. (2008). "Developing sociocultural literacy in the third space". *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- HAMNERNESS, K., DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (2005). "How teachers learn and develop". En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
- HANSON, D. (2008). "Crossing the bridges of culture, color and language". En C. Caro-Bruce, M. Klehr y K. Zeichner (Eds.), *Using action research to create equitable classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
- HARTOCOLLIS, A. (July 31, 2003). "Who needs education schools?" *New York Times (Education Life)* (pp. 24-28).
- HOLLAND, R.G. (2004). *To build a better teacher: The emergence of a competitive education industry*. Westport, CT: Praeger.

- HOWEY, K. y ZIMPER, N. (Eds.) (2006). *Boundary spanners*. Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities.
- JOHNSON, D., JOHNSON, B., FARENGA, S. y NESS, D. (2005). *Trivializing teacher education: The accreditation squeeze*. Lanham, MD: Roman & Littlefield.
- KOERNER, M.E. y ABDUL-TAWWAB, N. (2006). "Using community as a resource for teacher education: A case study". *Equity and Excellence in Education*, 39(1), 37-46.
- KORNFELD, J., GRADY, K., MARKER, P. y RUDDLELL, M. (2007). "Caught in the current: A self-study of state-mandated compliance in a teacher education program". *Teachers College Record*, 109(8), 1902-1930.
- KORTHAGEN, F. y KESSELS, J. (1999). "Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education". *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
- LADSON-BILLINGS, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey Bass.
- LABAREE, D. (2004). *The trouble with ed schools*. New Haven: Yale University Press.
- LAMPERT, M. y BALL, M. (1998). *Mathematics teaching and multimedia: Investigations of real practice*. New York: Teachers College Press.
- LYALL, K. y SELL, K. (2006). *The true genius of America at risk: Are we losing our public universities to de facto privatization?* Westport, CT: Praeger.
- MAHAN, J. (1982). "Native Americans as teacher trainers: Anatomy and outcomes of a cultural immersion project". *Journal of Equity and Leadership*, 2(2), 100-109.
- MARGOLIS, J. (2007). "Improving relationships between mentor teachers and student teachers: Engaging in a pedagogy of explicitness". *The New Educator*, 3, 75-94.
- METCALF, K. y KAHLICH, P. (1996). "Laboratory experiences and transition from campus to field". En D.J. McIntyre y D. M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (pp. 97-114). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MOJE, E., CIECHANOWSKI, K., KRAMER, K., ELLIS, L., CARRILLO, R. y COLLAZO, T. (2004). "Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse". *Reading Research Quarterly* 39(1), 38-70.
- PATTERSON, R.S.; MICHELLI, N.M. y PACHECO, A. (1999). *Centers of pedagogy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POINTER MACE, D. (2009). *Teacher practice online: Sharing wisdom, opening doors*. New York: Teachers College Press.

- POST, L., PUGACH, M., HARRIS, S. y HUGHES, M. (2006). "The Teachers-In-Residence Program: Veteran urban teachers as teacher leaders in boundary-spanning roles". En K. Howey y N. Zimpher (Eds.), *Boundary spanners: A key to success in urban P-16 university-school partnerships* (pp. 211-236). Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities and Land Grant Colleges.
- RENNETT-ARIEV, P. (2008). "The hidden curriculum of performance-based teacher education". *Teachers College Record*, 110(1), 105-138.
- ROSAEN, C. y FLORIO-RUANE, S. (2008). "The metaphors by which we teach: Experience, metaphor and culture in teacher education". En M. Cochran-Smith, S. Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition, pp. 706-731). New York: Routledge.
- SAWCHUCK, S. (July, 15, 2009). "NCATE offers multiple reaccreditation paths". *Education Week*, 28(36), p. 11.
- SEIDEL, B. y FRIEND, G. (2002). "Leaving authority at the door: Equal status, community-based experiences and the preparation of teachers for diverse classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 18, 421-433.
- SLEETER, C. (2008a). "Preparing white teachers for diverse students". En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser y D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd edition) (pp. 559-582). New York: Routledge.
- SLEETER, C. (2008b). "Equity, democracy, and neo-liberal assaults on teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- SMAGORINSKY, P., COOK, L.S. y JOHNSON, T.S. (2003). "The twisting path of concept development in learning to teach". *Teachers College Record*, 105(8), 1399-1436.
- SOJA, E. (1996). *Thirdspace*. Malden, MA: Blackwell.
- STODDART, T. y FLODEN, R. (1996). "Traditional and alternative routes to teacher certification: Issues, assumptions and misconceptions". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 80-108). New York: Teachers College Press.
- STONES, E. y MORRIS, S. (1977). *Teaching practice: Problems and perspectives*. London: Methuen.
- TATTO, T. (1996). "Examining the values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180.
- TOM, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany: SUNY Press.



- TROEN, V., KAMII, M. y BOLES, K. (April, 1997). *From carriers of culture to agents of change: Teacher-initiated professional development in the learning/teaching collaborative inquiry seminars*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- TUOMI-GROHN, T. (2007). "Developmental transfer as a goal of internship in practical nursing". En T. Tuomi-Grohn & Y. Engestrom (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 199-232). Bingley, UK: JAI Press.
- TURNER, C., ELTIS, K. TOWLER, J. y WRIGHT, R. (1985). *A new basis for teacher education: The practicum curriculum*. Sydney: University of Sydney Press.
- VALENCIA, S., MARTIN, S., PLACE, N. y GROSSMAN, P. (2009). "Complex interactions in student teaching: Lost opportunities for learning". *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 304-322.
- VICK, M. (2006). "It's a difficult matter: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181-198.
- WISE, A. (1979). *Legislated learning: The bureaucratization of the American classroom*. Berkeley: University of California Press.
- ZEICHNER, K. (1995). "Beyond the divide of teacher research and academic research". *Teachers & Teaching*, 1(2), 153-172.
- ZEICHNER, K. (1996). "Designing educative practicum experiences for prospective teachers". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K. (2002). "Beyond traditional structures of student teaching". *Teacher Education Quarterly*, 59-64.
- ZEICHNER, K. (2005). "Becoming a teacher educator". *Teaching and Teacher Education*, 21, 117-124.
- ZEICHNER, K. (2007). "Professional development schools in a culture of evidence and accountability". *School-University Partnerships*, 1(1), 9-17.
- ZEICHNER, K. (October, 2008). "Neo-liberal ideas and the transformation of teacher education in the U.S." Keynote address presented at the International Conference, Justice, Equality and Efficiency: Educational Policy Under the Situation of Multiple Societies. East China Normal University, Shanghai, China.

- ZEICHNER, K. y CONKLIN, H. (2005). "Teacher education programs". En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). New York: Routledge.
- ZEICHNER, K. y MELNICK, S. (1996). "The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity". En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 176-198). New York: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K. y MILLER, M. (1997). "Learning to teach in professional development schools". En M. Levine y R. Trachtman (Eds.), *Making professional development schools work: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College Press.



# ***La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”***

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
Henar RODRÍGUEZ NAVARRO  
Martín RODRÍGUEZ ROJO

## Correspondencia

Eduardo Fernández Rodríguez  
Henar Rodríguez Navarro  
Martín Rodríguez Rojo

Facultad de Educación y Trabajo  
Social  
Universidad de Valladolid  
P. Belén, 1,  
47011- Valladolid

Teléfonos: 98 318 44 79

E-mails:  
eduferrn@pdg.uva.es  
henarrodriguez2@yahoo.es  
martin@pdg.uva.es

Recibido: 23/3/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

Este artículo pretende, en último término, incorporar en quienes estamos involucrados en la formación inicial de profesionales de la educación, una mirada reflexiva y crítica de los procesos de implantación de los nuevos planes de estudio. Para ello, se inicia dicho trabajo situando la génesis y desarrollo actual de los grados en educación y del master de profesorado de Secundaria, en el contexto del “capitalismo académico” y de la “economía del conocimiento” neoliberal. Posteriormente, se realiza una descripción crítica del proceso de implantación de dichos planes de estudio, subrayando que los mismos únicamente se pueden comprender a la luz del conflicto ideológico que rodea al Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente, proponemos una serie de principios de procedimiento que pueden guiar una actuación profesional consciente de los retos y debilidades surgidas en el ámbito de la educación mercantilizada.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional docente, Formación del profesorado, Políticas de educación superior, Reformas educativas.

## ***Initial training of education professionals: a critical analysis of the new curricula in the context of “academic capitalism”***

## **ABSTRACT**

The main goal of this paper is to offer a reflective and critical view on the processes of implementing the new curricula, mainly for those involved in the initial training of education

professionals. First, we focus on the genesis and current development of the degrees in Education and the Master of secondary teaching in the context of “academic capitalism” and the neoliberal “economy of knowledge”. Next, we critically describe the implementation process of those new curricula, outlining the idea that they can only be understood bearing in mind the ideological conflict surrounding the European Higher Education Area. Finally, we propose several procedural principles that can drive a professional performance which takes into account the challenges and weaknesses which arise in the context of “mercantilised” education.

**KEY WORDS:** Teacher professional development, Teacher education, Policies of higher education, Educational reforms.

### ***La emergencia del “capitalismo académico” en el contexto de la universidad... un poco de historia para empezar a comprender la gestación de los actuales planes de estudio***

Para iniciar un análisis y debate sosegado acerca de la arquitectura de los actuales planes de estudio de formación inicial en la educación y su todavía incipiente desarrollo, conviene enmarcar con claridad los contextos institucionales que rodean la actividad universitaria, tanto a nivel de gestión académica como en lo que respecta al trabajo docente e investigador. Pensamos que así se pueden comprender algunos de los procesos que actualmente vivimos al calor de la reforma de los planes de estudio de educación superior.

No descubrimos nada nuevo si situamos uno de los principales problemas de la universidad hoy alrededor de la necesidad de pensar el cambio, característica única de la modernidad tardía, capitalismo neoliberal o mundializado, a saber: transición hacia una economía cada vez más basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado, mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los Estados nacionales.

Efectivamente, asistimos a una transformación del campo de fuerzas que define las relaciones entre universidad y sociedad, lo que modifica los derechos asociados al poder intelectual universitario, al menos en dos sentidos. Por un lado, irrumpiendo políticas de mercado en espacios tradicionalmente políticos y académicos, en los que hasta ahora se habían desenvuelto las universidades y consagrado sus derechos. Por otro lado, en la adaptación de las universidades a un nuevo entorno vía mercados administrados (caso del estado español) o en situación directa de mercado (como Estados Unidos, Japón, países del Este de Europa).

Lo cierto, entonces, es que de un modo más o menos directo, quienes trabajamos en la universidad, empezamos a comprender que ésta ha dejado de ser un lugar tranquilo para enseñar o realizar un trabajo académico a un ritmo pausado. Ahora, vivimos un entorno complejo, demandante y competitivo que impacta de forma notable sobre el otrora poder cuasi absoluto de las universidades y sus derechos, y esto de formas tan variopintas como: instituciones compitiendo entre sí y diversificando sus fuentes de ingresos; apareciendo nuevos proveedores como universidades a distancia/vía Internet, universidades privadas o universidades corporativas; estudiantes que se convierten en clientes al pagar aranceles; aparición de profesorado contratado dejando de ser funcionario; el control de las funciones institucionales sujeto a minuciosas mediciones de desempeño; la adopción de un estilo empresarial de gestión sujeta a racionalización; una investigación animada cada vez más a convertirse en emprendedora (vía patentes) y una docencia que se pretende vender “empaquetada”; unos currícula que son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral, y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; universidades comparadas por medio de los ranking locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global; los servicios de la educación superior, en definitiva, sometidos a los criterios de un mercado global cuya regulación se resuelve en las rondas del GATS, no en sede académica.

En resumen, algo está cambiando en el juego universitario, una onda de largo alcance que sacude los cimientos de su poder intelectual y de su (antiguo) fuego sagrado, sometiendo ahora su estructura a los vaivenes, preferencias y elecciones de la demanda, a las oportunidades que crea el mercado y a las regulaciones que, a la distancia, disponen los gobiernos. Las universidades se ven confrontadas por una globalización capitalista que la hace menos confiada de sí misma, de su antaño elitismo. Aunque cierto es reconocer, no obstante, que ese narcisismo herido de la universidad moderna se resiste ante el cambio de su posición en el mundo.

Establecido el marco general, también debemos hacer una breve historia –por lo demás bastante conocida ya– acerca de los orígenes de nuestros actuales planes de estudio en formación inicial. ¿Cuáles serían los elementos que conforman su génesis? En primer lugar, los dilemas surgidos al calor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de sus respectivas declaraciones institucionales (La Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Salamanca, 2001; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005). Lo importante aquí, es recordar que este proyecto de reforma se concreta en propuestas de actuación no exentas de problemas.

Por un lado, se intenta superar la distinción entre licenciatura y diplomatura, buscando un nuevo denominador común: el grado. Lo que se acompaña con una redefinición del curriculum que, entre otras cosas, pretende adquirir una dimensión

profesionalizadora a través de un discurso que habla de perfiles y competencias profesionales, capaces de mejorar la empleabilidad de los egresados.

Por otro lado, se adopta una propuesta conocida como “crédito europeo”, la cual pretende contabilizar no sólo el tiempo del profesorado en el aula sino el tiempo “teóricamente” necesario (no real ni efectivo) de trabajo del alumnado, lo que facilitará la movilidad de éstos por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno. Este cambio tendrá un gran impacto en la organización interna de los centros académicos, llevando entre otras cosas a programar este denominado crédito europeo elaborando, en cada centro y por materias, las ya bien conocidas Guías Docentes.

También, las decisiones tomadas con respecto al crédito europeo traen consigo una consecuencia pedagógica, presentada en muchos foros como la innovación educativa más relevante: la promoción de la autonomía en el aprendizaje, o como se ha argumentado, la necesidad de pasar de estudiar para el examen y trabajar para la nota, al estudio ligado a la comprensión y el compromiso con la reconstrucción crítica del conocimiento. Esto trae como consecuencia, finalmente, una revisión profunda de la metodología de enseñanza universitaria, exigiendo de la comunidad docente una actualización de sus competencias docentes.

En definitiva, se adopta un sistema “uniformizador” de cualificaciones –lo que se conocerá como Suplemento Europeo al Título– que certifica la diversidad de itinerarios posibles seguidos por el alumnado para concluir sus estudios, como consecuencia de poder cursar diferentes optativas, materias de libre configuración o estudiar incluso algún curso en otra universidad europea.

El problema con el que la universidad española se fue encontrando es que, paradójicamente, los cantos de sirena para que todos y todas convergiéramos en el EEES, se daba de bruces con una realidad –la europea– en la que no había modelos preexistentes, con lo cual se antojaba difícil el proyecto de convergencia, hablándose a partir de entonces de adecuación.

En segundo lugar, es necesario recordar los antecedentes que han llevado a la configuración de los actuales planes de estudio. El diseño de trabajo para los nuevos títulos de grado tiene su origen en el *Informe Tuning* (Bruselas, 2002), usado como referente para el análisis de las competencias profesionales genéricas, y que debía ser utilizado como base para armonizar las estructuras educativas universitarias. A partir de aquí, el Ministerio de Educación en 2003 y 2004 crea ayudas a través de la ANECA para que las universidades españolas diseñaran los nuevos títulos de grado. Esto se realizó mediante un proceso burocrático en el

que dicha agencia de evaluación establece un contrato con las universidades para desarrollar un estudio de investigación acerca de las propuestas de nuevos títulos adaptados al proceso de Bolonia. Se establecen comisiones de trabajo por redes de titulaciones, en el caso de educación se concretan en dos: la red de Magisterio y la red de Educación.

En el caso de la educación, las dos redes elaboraron sendos Libros Blancos. La red de Magisterio propuso dos títulos de grado: Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria, sustituyendo los siete títulos anteriores. Las propuestas del grado de Maestro/a subrayan la necesidad de reforzar la función del maestro/a como tutor/a y de mejorar los aprendizajes en las áreas curriculares básicas, todo ello en la línea de preparar profesorado especialista y generalista al mismo tiempo. La red de Educación hizo la propuesta de dos grados: Pedagogía y Educación Social. Asimismo, quedaba pendiente el establecer los criterios para el master profesionalizador de formación del profesorado de Educación Secundaria, único master oficial con directrices (RD 56/2005).

Así las cosas, durante el curso académico 2004-2005, las universidades comienzan a planificar los nuevos títulos y a diseñar sus propios mapas de grados y postgrados, con una novedad a todas luces importante para comprender el proceso: la publicación de una serie de borradores de fichas técnicas de los grados y postgrados, abriendo un periodo de alegaciones para facilitar el diálogo entre las universidades y los sectores implicados (centros, departamentos, áreas de conocimiento, Conferencia de Decanos y Directores de Educación, etc.). Poco parece quedar, entonces, de la elaboración realizada en los Libros Blancos, que de estudios de investigación quedan relegados a meros informes técnicos en los que presuntamente se apoyan dichas fichas técnicas.

En dichas fichas técnicas, y al efecto de unificar las directrices generales propias de cada título, el Consejo de Coordinación Universitaria propone finalmente un formato común que comprende los siguientes apartados: (i) denominación de las enseñanzas y el título, la estructura de los estudios y, en su caso, las condiciones especiales que sean de aplicación; (ii) la justificación del título por su aportación al conocimiento, la empleabilidad de los titulados, sus conexiones con titulaciones afines y sus referencias europeas; (iii) los objetivos del título y las capacidades, competencias y destrezas generales que con él se obtienen; (iv) los contenidos formativos comunes, descritos por bloques de materias y, en cada una, los conocimientos, capacidades y destrezas que deben adquirirse; (v) las condiciones para la elaboración por las universidades de los correspondientes planes de estudios; (vi) la relación de las nuevas enseñanzas con las del anterior catálogo y, en su caso, las titulaciones que se extinguen y las condiciones de adaptación de



los estudios anteriores a los nuevos; (vii) los efectos académicos y las competencias profesionales que otorga y, en su caso, las normas que regulan la profesión.

Y las cosas se van sucediendo, sobre todo con un punto de especial importancia, la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), desarrollada a través del Real Decreto 1393/2007, en donde se reconoce a las universidades autonomía para planificar sus enseñanzas, si bien con el requisito necesario de ser sometidos sus planes de estudio a evaluación para obtener la verificación que les permita implantar cualquier enseñanza de carácter oficial. Nos detendremos en esta cuestión, para nada baladí en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio.

La acreditación previa para el establecimiento de las enseñanzas universitarias de grado y postgrado, se asocia a una “evaluación vinculante” llevada a cabo por un agente externo a las universidades, como forma de incorporar procedimientos de garantía de calidad. En dicho proceso de verificación de los títulos se considerarán tres procesos o fases: la acreditación, el seguimiento y la renovación de la acreditación. El primer proceso supone la evaluación previa del plan de estudios antes de su implantación, mientras que los otros dos se realizarán durante la implantación de las enseñanzas (seguimiento) y una vez concluida la misma (renovación de la acreditación). Lo realmente sustancial es que dicho proceso de evaluación modifica toda la formación de carácter oficial ofrecida por las universidades españolas, lo que afecta a la totalidad de titulaciones existentes, y a los títulos de master y doctor que hasta la fecha se venían impartiendo. Y con una condición: que la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias quede completada de modo que en el curso académico 2010-2011 ya no se podrán ofertar plazas de nuevo ingreso en cualquiera de los niveles de primer curso para las actuales titulaciones.

Algunos de los elementos que son revisados por ANECA suponen una nueva forma de concebir la propuesta de un plan de estudios: transformación del sistema de créditos existentes a créditos europeos; incorporación de las competencias como unidades de referencia para el aprendizaje; apoyo y orientación al alumnado; sistema de transferencia y reconocimiento de créditos; planificación de la enseñanza basada en competencias; personal académico y su nivel de adecuación al plan de estudios; resultados de aprendizaje previstos; procedimiento general de la universidad para valorar el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudios, así como del sistema de garantía de la calidad de la titulación.

Tras dos fases de verificación (hasta mediados de febrero de 2008 y hasta el mes de mayo de 2009), se han evaluado 1.362 propuestas de títulos de grado y

1.302 títulos de master, con previsiones para el siguiente año de unos 1.300 títulos de grado y 400 de master.

Y en estas estamos. Los nuevos planes de estudio ya han comenzado, o están a punto de hacerlo. En lo que sigue, intentaremos desarrollar parcialmente alguno de los impactos que la implantación de los nuevos planes de estudio están teniendo, centrándonos sobre todo en dos de las experiencias que profesionalmente nos son más cercanas: los nuevos grados en infantil y primaria, y la implantación del master de secundaria. Para una lectura crítica de cómo se están desarrollando los nuevos planes en otras titulaciones de educación (Pedagogía y Educación Social), remitimos al lector a diversas fuentes, por ejemplo, el monográfico editado por la revista *Cuadernos de Pedagogía* (2010, nº 398) en torno a los nuevos grados de Bolonia.

### ***Descripción y valoración crítica de los grados de infantil y primaria***

Los grados a los que aludimos han transformado una diplomatura de tres años, aceptada como título único para la educación infantil y primaria, estructurada en siete especialidades que se correspondían con los puestos de trabajo docentes, en un grado de cuatro años, propuesto como título separado para ambos niveles y estructurado no como especialidad correspondiente con las puestos de trabajo, sino como un título que se mueve entre el profesor generalista y el especialista, entendiendo que esta especialidad sólo será atendida a través de itinerarios o menciones internas, configurables mediante la optatividad introducible en su plan de estudios.

Admitamos que estos planes constituyen el esqueleto formativo de las profesiones de maestro en educación infantil y primaria. Apuntemos en su descarga que la formación inicial es eso, inicial, a la cual debe seguir el apoyo de la práctica profesional y de la formación permanente.

Atribuyamos a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César. Queremos decir: hay aspectos en los planes y en la planificación de los títulos, en general, que corresponden a la orientación dimanante de Bolonia y otros exclusivamente atribuibles al gobierno español.

El procedimiento seguido para su elaboración, como ya hemos apuntado anteriormente, ha recorrido un escabroso vericuetto: desde las directrices emanadas del Ministerio de Educación a los rectores de las universidades, pasando por las facultades y por la ANECA como control externo. El resultado ha sido que los planes han ido dejando los pelos en la gatera tecnocrática y en los formalismos

burocráticos, olvidando la conveniencia de construir una plataforma de mínimos para evitar que el esmero por respetar la convergencia europea se convirtiera en la –a veces– ridícula divergencia nacional. La excusa de acudir a la autonomía universitaria ha supuesto, de hecho, dimitir de la responsabilidad de llegar a consensos no sólo convenientes, sino necesarios.

Así, en vez de preocuparse por crear una cultura escolar, alimentada y sostenida por una buena formación de profesores, capaces de experimentar “in situ” la reforma de los planes, se ha optado por tapar el agujero de la urgencia, aun a costa de fijar la mirada en el dedo que debería apuntar a la luna de una formación sociocrítica y descubridora de las injusticias imperantes y producidas por un orden social neoliberal que tiñe de profesionalismo mercantilista todo lo que toca.

Nos parece necesario, entonces, señalar varias cuestiones. En primer lugar, quizás sería oportuno hacer algún tipo de selección que impida ingresar en los planes de estudio a quienes sólo desean salvar el fracaso escolar en otras instancias universitarias, o apoderarse prontamente y con relativa facilidad de una profesión que les proporcione la comida.

Segundo, pensamos que no deberíamos centrarnos exclusivamente en formar a un profesor con dominio de la técnica diseñadora del curriculum o de la gestión de la enseñanza-aprendizaje, sino en enfatizar y procurar estrategias que conduzcan a la metamorfosis mental del profesorado, e indirectamente, de su futuro alumnado.

En tercer lugar, creemos que el profesorado de educación infantil y primaria requiere no tanto de un cambio de formas, sino de fondo; no cambiar de métodos, sino de metas; no cambiar de saberes, sino de saber; no cambiar de visiones, sino de visión; no sólo ajustarse a una época de cambios, sino a ser capaz de cambiar la época. El profesorado de la enseñanza obligatoria debe aprender, entonces, a través de los planes de estudio correspondientes, no sólo a preparar ciudadanos informados, sino a educar a ciudadanos íntegros y comprometidos con una sociedad de valores y no sólo informatizada.

En cuarto lugar, los planes de estudio deberían pretender la consecución de una renovación permanente (aprendizaje reflexivo) del pensamiento del futuro profesorado, no contentándonos con la simple adquisición de un cuadro de ideas mal hilvanadas y peor fundamentadas, con el único fin de salvar la situación y de superponerse a la –a veces concebida así– “debilidad mental” del educando. Se trata de que el profesorado sea dueño de una cosmovisión profunda, convencida y progresivamente construida en contraste con su práctica social y docente.

Quinto, y ligado a lo anterior, debemos ser conscientes que para aproximarnos a ese cambio de mentalidad que abogue por la justicia, la igualdad y la resignificación de los conceptos capaces de construir una civilización empática, tal vez la mejor estrategia didáctica sea la de “aprender investigando”, partiendo de los problemas importantes que afectan a la humanidad, los cuales no vienen determinados única y exclusivamente por los imperativos de la “economía del conocimiento”.

En sexto lugar, proponemos un plan de estudios que en torno a dichos problemas, como centros de interés, deduzcan sus objetivos, sus contenidos, su metodología y su organización de los espacios y los tiempos académicos, a la vez que sus recursos y su manera de evaluar coherente con la solución de dichos conflictos sociopolíticos.

Finalmente, pensamos que la adopción de tales estrategias daría sentido a ciertos atisbos que, leyendo los objetivos explícitos en los planes oficiales de grado de maestro/a, se dejan entrever, por ejemplo: (i) mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas; (ii) asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; (iii) comprender, desde una perspectiva crítica, que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; (iv) planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ajustados a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos; (v) valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

### ***Descripción y valoración crítica del Master de Secundaria***

Éste es uno de esos 1.302 títulos de master evaluados a los que hemos hecho referencia anteriormente. Pretendemos analizarlo recogiendo algunas de las críticas aparecidas en la literatura sobre el tema, y añadiendo nuestras sugerencias. El RD le concede 60 créditos. La denominación otorgada es la de Profesor de Educación Secundaria. Aparte de otros requisitos generales de admisión y de los criterios de valoración de méritos que, en su caso, formule la universidad, se establecen por parte de la Administración del Estado como requisitos especiales de acceso: el dominio de los conocimientos disciplinares de la especialidad que se desee cursar y el dominio de una lengua extranjera. El título se enmarca en la Ley Orgánica de la Educación, se considera que está acorde con las exigencias sociales del siglo XXI y que recoge las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes en formación inicial y permanente del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Los veinte objetivos que se proponen podrían clasificarse así:

- Relativos al conocimiento de las materias o contenidos de la Educación Secundaria y de las funciones y perspectivas de la profesión docente.
- Relativos a las habilidades psicodidácticas, como conocer las características de los alumnos en edad de Educación Secundaria, dominar la didáctica específica de las materias correspondientes, las metodologías grupales adaptadas a la diversidad del alumno y al aprendizaje autónomo, habilidades sociales para crear en el aula un clima de convivencia, de interacción, de disciplina y de resolución de conflictos. Habilidad, en fin, para aplicar las NN. TT. a la enseñanza en el aula.
- Relativos a valores, como la equidad, la participación democrática del ciudadano, el compromiso ético y social, el trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Relativos al centro, como participación en la toma de decisiones sobre el proyecto curricular, construcción del centro como un lugar de cultura y participación, uso crítico de los modelos de gestión de calidad institucional.
- Relativos a la orientación, como el desarrollo de tutorías a los alumnos.
- Relativos a instituciones extraescolares, como el desarrollo de estrategias de comunicación y cooperación con la familia y el conocimiento del sistema educativo.
- Relativos a la investigación, como el de participar en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir los objetivos anteriores, la propuesta del plan de estudios para el título de Profesor de Educación Secundaria, propone los cinco módulos siguientes: *Complementos de formación disciplinar; Formación pedagógica, psicológica y sociológica; Formación investigadora y para la innovación; Formación en didáctica específica; Formación en la práctica*. Así mismo, los créditos que se asignan a la Formación Adicional van de 0 a 60. La cantidad exacta de créditos será determinada por el órgano responsable del programa. La materia que conlleva tal carga se denomina “*Aprendizaje de contenidos y competencias de la especialidad*”. Esta Formación Adicional se establecerá para cada estudiante en función de la titulación de grado y formación previa al acceso al master. Este plan de estudios se estructurará, siguiendo las orientaciones del RD 56/2005 del 21 de enero, en especialidades, las cuales se organizan en itinerarios pertinentes.

El prácticum que se exige en este título es definido como el conjunto de actividades que, realizadas en centros de Educación Secundaria, son esenciales para: complementar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos; propiciar la puesta en escena de los conocimientos adquiridos en los módulos; estimular las habilidades psicopedagógicas; posibilitar las vivencias de los problemas de los centros; participar en su resolución; e iniciar la socialización profesional de los futuros profesores. También se dice que se desarrollará en centros de Educación Secundaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios con las universidades y de acuerdo con las administraciones de las comunidades autónomas. Se deben reconocer la participación y dedicación horaria del profesorado de Enseñanza Secundaria participante. Los alumnos realizarán el mismo de forma presencial en contacto con equipos docentes innovadores en los que se integrarán un tutor del centro y otro de la universidad. Ambos acreditarán formación específica para tal función. La memoria de prácticas tuteladas se elaborará de tal manera que permita evaluar la adquisición de los objetivos del título.

Finalmente, los diseñadores del título afirman que el mismo habilita para el acceso al doctorado, siempre que se hayan completado un mínimo de 300 créditos entre el grado y el posgrado. El titulado podrá ejercer la profesión de profesor en Educación Secundaria.

No son pocas las críticas realizadas a la implantación del Master de Secundaria. Sobre todo, lo realmente preocupante es que las mismas, muchas de ellas razonables y ciertas, se han planteado prácticamente desde el inicio del mismo durante este curso académico 2009-2010. En los periódicos ya se empieza a mencionar su arranque caótico (*El País*, 15/03/2010) al mencionar problemas como que no hay suficiente apoyo recibido por las universidades o la descoordinación existente, las diferencias entre las comunidades autónomas y en las distintas universidades en su puesta en marcha, demandando del ministerio algunas directrices que fueran de uso común. Tampoco queda claro cómo se va a resolver la relación con los centros y tutores de prácticas, ni las condiciones del proyecto tutelado.

Algunas críticas respecto del master son de mayor calado, puesto que con ellas se ponen en juego las mismas bases con las que se ha pensado el mismo. Así lo comprobamos, por ejemplo, en la reunión extraordinaria de la junta de la Facultad de Filosofía de la UCM (29/01/2008), donde en relación al master se denuncian cuestiones como: (i) la rebaja de la formación académico-científica del profesor de Enseñanza Secundaria en su campo de conocimiento. Añadiendo que la formación psicopedagógica no debe obtenerse a costa de dicha formación académica; (ii) la simplificación del diagnóstico consistente en atribuir una supuesta e indiscriminada

falta de preparación psicopedagógica al profesorado de Enseñanza Secundaria, cuyas causas son de índole social, económica y política; (iii) la equivalencia de este título con el antiguo CAP, cuyos deficientes resultados son de todos conocidos, y al que en definitiva se reduce este master; (iv) las consecuencias negativas que el master tendrá para el desarrollo de una carrera investigadora.

Con la prudencia que da su todavía incipiente puesta en marcha y desarrollo ulterior, queremos señalar algunas cuestiones respecto del master. Aunque hemos de reconocer, de antemano, que hubiéramos preferido un único título, el más alto posible, para todo el profesorado de la enseñanza obligatoria, eso sí, con itinerarios diferenciados.

Por un lado, entendemos que la edad de 12 a 18 años es una edad psicológicamente difícil e importantísima para crear en la personalidad de los adolescentes y jóvenes un cambio de mentalidad. Es, también, el momento propicio para formar una conciencia crítica y transformadora, necesaria para afrontar los embates sociales que urgirán denodadamente al ciudadano.

Por otro lado, observamos que el título de Profesor de Educación Secundaria adolece de intimismo y ensimismamiento. Le falta el aire de la innovación que ha de venir desde fuera de la propia escuela y de las propias aulas. Este master se mira el ombligo de lo tradicional, de lo manido y de lo ya superado. No proyecta una dimensión innovadora, porque no es suficiente cambiar los métodos didácticos, por muy modernos que a éstos se los considere. En definitiva, son unos planes conservadores. Se aferran a un tecnicismo psicopedagógico, sin saltar las vallas institucionales de la escuela, sin divisar ni siquiera la cercana o vecina comunidad donde se ubica la escuela, puesto que no se cuenta con ella a la hora de preguntar por sus verdaderas necesidades y problemas. Mucho menos aún, estos planes de estudio admiten a los representantes sociales a la hora de diseñar o de tomar decisiones en el centro.

Sugerimos, además, que cualquier innovación educativa presente en los planes de formación del profesorado de Secundaria, no ha de consistir únicamente en la renovación de los métodos psicopedagógicos, sino en partir de unos principios capaces de destapar los males de la sociedad, de reflexionar sobre ellos desde valores universales que respondan a los intereses de las mayorías de la población mundial como son los hambrientos, los excluidos, los empobrecidos, los sin techo, los marginados, los que padecen enfermedades fácilmente curables, los “analfabetizados”, etc. La innovación, por tanto, debe orientarse al cambio de las actitudes pasivas del alumnado y a capacitarle para un compromiso real y eficiente con el entorno que le rodea, tanto próximo como lejano.



Desde esta perspectiva, al plan de estudios de Educación Secundaria o master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, le falta un necesario fundamento sociológico, no reflejado todavía en sus objetivos, ni en sus materias o actividades formativas, ni tan siquiera en sus formas de organización o en sus modelos de gestión de calidad de los centros. No es suficiente con colocar entre sus materias a la denominada “*Sociedad, Familia y Educación*”, ni formular como objetivo el de “Asumir el compromiso ético y social de la profesión docente”, porque no queda claro qué tipo de sociedad se quiere ni qué ética se defiende. Tampoco es de recibo abandonar el plan de estudios a la buena voluntad del profesorado, que podría introducir en sus clases otras posturas y planteamientos más comprometidos con el cambio social. No vale esta salida, porque un plan de estudios debe orientar y marcar la trayectoria general de la institución a la que va dirigido. No sólo debe permitir, sino también marcar la dirección y las metas finales.

### ***...¿Qué hay de fondo entonces? El conflicto ideológico ante las nuevas propuestas de estudios. Geopolítica del conocimiento universitario para comprender por qué (casi nunca) nos ponemos de acuerdo***

Es en ese contexto de planes de estudio diseñados para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento e inspirados en el modelo de ciencia neoliberal, donde se produce el conflicto y la lucha ideológica entre posiciones muy diversas, cuyo origen lo podemos situar en su (diferente) posicionamiento frente a las reformas educativas a nivel superior. A continuación, describiremos cada una de estas posiciones en un marco de análisis que hemos denominado como “geopolítica del conocimiento”. Las tres posiciones ideológicas que vemos cristalizar en el espacio universitario, serían: la ideología conservadora, la ideología modernizadora y la ideología radical. Sostenemos que sólo desde un análisis de este tipo podemos visibilizar los diversos embates creados en torno a las reformas de los planes de estudio, y también las distintas salidas sugeridas para la formación inicial de profesionales de la educación.

#### ***La contrarrevolución conservadora***

Los conservadores critican el prejuicio progresista de las bonanzas del cambio que inspira a las reformas universitarias. Más allá de la idea de que cualquier cambio es positivo *per se*, para la ideología conservadora es importante analizar algunas de las dimensiones (negativas) que estructuran este “progresismo”



neoliberal: (i) la existencia de una geografía del mundo académico hipotecada a las exigencias de competitividad, en el marco de la economía del conocimiento, en una competencia sin límites entre la UE, EE.UU., y Japón (FERNÁNDEZ LIRIA, 2007); (ii) convertir al denominado “milagro norteamericano” en un espejo en el que mirarse (PARDO, 2005); (iii) una mercantilización de la Educación Superior.

Lo que la ideología conservadora pretende demostrar es que bajo un manto de “cínico progresismo” lo que se esconde, en realidad, es una ideología que algunos han denominado como “Ilustración invertida” (FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO, 2004, 235-243). El argumento central sería el que las “modernas” reformas universitarias no serían otra cosa que una invasión de lo privado (enmascarado en la retórica de “los retos y desafíos de nuestro tiempo”) en el ámbito necesariamente público de la razón.

En definitiva, la ideología conservadora vive como una tragedia la pérdida de independencia intelectual de la institución universitaria, en tanto espacio racional no sometido a los vaivenes del devenir histórico. Sin embargo, a veces no queda claro si lo que realmente se critica es la subordinación de la universidad y el conocimiento a la lógica de rentabilización mercantil (“posiciones conservadoras críticas”), o que ya no tenga la suficiente independencia para mantener una estructura basada en la lógica del prestigio académico (“conservadurismo académico”).

### ***La revolución ultramodernizadora***

Para los defensores de las reformas universitarias en clave del capitalismo académico, la estrategia a seguir debe estar en concordancia con los intereses del capitalismo cognitivo y financiero. ¿Dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? En la subordinación (cuanto más completa, mejor) de la dinámica universitaria, de la formación y de la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario (GALCERÁN, 2003, 30).

¿Quiénes serían los representantes de este discurso ultra-modernizador? En primer lugar, todas las instituciones supranacionales que apuestan por reformar la universidad dentro del marco impuesto por la economía del conocimiento (OMC, BM, OCDE, UNESCO, UE). En segundo lugar, los estados nacionales a través de sus Ministerios o Departamentos de Educación, que han decidido impulsar una auténtica revolución política/económica/académica/cultural de las instituciones universitarias. Más adelante, encontraríamos lo que se denomina

como “nuevos proveedores de la educación superior” (por ejemplo, Laureate Inc.): universidades corporativas (Telecom, Deutsche Bank Alcatel, Unión Fenosa, etc.), formas de virtualización (proyecto MERLOT de aprendizaje eLearning, University of Phoenix, etc.), empresas de medios de comunicación y edición (Pearsons, Thompson Learning, Editorial Santillana, etc.), universidades virtuales nacionales (UNED, UOC, etc.), consorcios regionales o internacionales (Universia, Telefónica, etc.). El cuarto lugar le corresponde a lo que podemos denominar como lobbys de la universidad emprendedora. En quinto lugar, aquellos informes o directrices que pretenden inocular la “vulgata ultramodernizadora” a nivel planetario o a escala regional (los Informes Tuning en Europa y América Latina), o los Libros Blancos desarrollados en España a través de la Red de Decanos, los informes elaborados por la UE acerca del papel de la universidad en la sociedad del conocimiento, los borradores elaborados para la reforma de las metodologías universitarias en España, etc.). En sexto lugar, el papel que están jugando los “nuevos gestores del gobierno universitario”, tratando de acelerar lo más posible el proceso de reforma. También a ello contribuyen, por supuesto, instituciones dedicadas a la evaluación y estandarización de una nueva forma de entender la enseñanza, la investigación, la contratación de profesorado, la elaboración de rankings entre universidades (caso de las Agencias de Acreditación de la Calidad).

En séptimo lugar, también es fundamental el papel que juegan los partidos gubernamentales (en el reparto presupuestario en función de esta nueva estrategia mercantil, o en la elaboración de nuevas leyes orgánicas de gobierno universitario). También aquí debemos tener en cuenta a muchas organizaciones sindicales universitarias que han apostado decididamente por la universidad del “capital humano” y de la calidad. Incluso aquí debiéramos incorporar a algunos sindicatos (y asociaciones) de estudiantes, quienes, por ejemplo, a nivel europeo han mantenido un discurso parcialmente crítico con la reforma universitaria para asumirla por completo (pensamos en el papel que a nivel europeo ha jugado el ESIB – National Union of Students in Europe). Tanto los sindicatos mayoritarios profesionales como el ESIB han dado un “sí” crítico al proceso de Bolonia, formando parte del *follow up group* que ha impulsado la reforma a nivel europeo. En último lugar, no estaría de más que recordemos que la arquitectura no es completa sin el papel interno que deben jugar “intelectuales orgánicos” que repiten la “doctrina neoliberal educativa”, por ejemplo en los cursos de formación permanente para profesorado universitario que organizan las universidades o Institutos de Ciencias de la Educación, donde se intenta hacer comprender la necesidad de este nuevo paradigma (el del aprendizaje basado en competencias, el de la utilización de plataformas digitales para la enseñanza, etc.). Aquí también juegan un papel extraordinariamente importante los grupos de

trabajo impulsados desde los decanatos de las facultades para trabajar en “este nuevo paradigma”, utilizando la metodología de competencias para elaborar guías docentes, desarrollar el prácticum en las carreras, impulsar un trabajo coordinado, etc. Incluso debemos incorporar, desde luego, a quienes se “lucran” por medio mundo hablando de la economía del conocimiento, de la “nueva enseñanza”, de la pasividad universitaria, del desajuste entre la universidad y la empresa, de la necesidad de capitalizar y empresarizar el conocimiento, de la necesidad de establecer indicadores de rendimiento, etc.

En definitiva, la ideología ultra-modernizadora se relaciona muy estrechamente con la “cosmovisión neoliberal” (CASCANTE, 1999/2000). El modelo de democracia propuesto supone una disminución bastante notable del “poder de la oligarquía académica”, quedando ahora limitada la democracia universitaria a experiencias de gestión empresarial, rendición de cuentas, competencia mercantil por recursos, etc. Además, la concepción de educación se asemeja a la de una inversión que realizan los individuos de forma que pueda ser rentabilizada en el futuro dentro de las líneas de demanda de la economía postfordista. Incluso la propia educación universitaria debe ser concebida como un mercado. Y, por último, la propia concepción de participación está supeditada a este modelo de competencia donde todos y todas en el espacio de la universidad (estudiantes, profesorado, programas formativos, materiales de enseñanza, etc.) representamos el juego del intercambio mercantil (a veces somos consumidores, a veces somos comerciantes).

### ***La estrategia radical***

Nos queda por abordar la última de las posiciones en conflicto. Para la ideología radical, la función fundamental sería también la de alertar de los peligros de la “reconversión industrial de la universidad” para adaptarla a los objetivos marcados de fomentar la economía del conocimiento (SEVILLA, URBÁN y CARRERAS, 2005). Sin embargo, como veremos, la estrategia radical no se reducirá únicamente a eso. El punto fundamental de las diferencias entre la ideología conservadora crítica y la ideología radical, amén de las alianzas y estrategias de resistencia compartidas, se orienta a un nivel más profundo: la cosmovisión que anima a cada una de ellas. ¿Qué cosmovisión hay tras la ideología radical? Podríamos hablar de una influencia notable del marxismo cultural o abierto<sup>1</sup>. Y así, lo que

1. Algunos representantes de este marxismo abierto en línea de la ideología radical serían los planteamientos de globalización solidaria y conocimiento *pluriversitario* defendidos por Santos (2005), las propuestas lanzadas desde los Foros Sociales Mundiales que convergieron en la creación de las Universidades Populares de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento. Desde una epistemología descolonial y la posibilidad de crear una ciencia social “otra”, tenemos

sostiene la estrategia radical es la creencia en diferentes racionalidades construidas al calor del entramado histórico-cultural, fruto de la cual aún es posible pensar en una transformación de la institución universitaria en la que se puedan analizar los diferentes (y nuevos) antagonismos que se desarrollan al interior del capitalismo cognitivo postfordista: el precariado, el aumento de la represión y la exclusión social, las desigualdades de género, la etnización de la economía sumergida.

Para la ideología radical, difícilmente se pueden analizar estas cuestiones apelando a un modelo cognitivo (el de la ciencia crítica) que funciona por disyunción: conciencia crítica/conciencia deformada, saberes transformadores/conocimientos superfluos, etc. La cosmovisión del marxismo cultural apuesta por una investigación práxica en torno a estos nuevos antagonismos, de forma que el análisis devenga en mutuo conocimiento y en posibilidad de articulación contra-hegemónica. La ideología radical, por tanto, se mueve en una dialéctica entre el “ya no” de los grupos ultra-modernizadores (quienes han renunciado, como hemos visto, a superar los problemas sociales abrazando la estrategia empresarial de la privatización de la educación superior) y el “todavía no” de una ideología conservadora (aún demasiado amparados en la estrategia conservadora de la independencia intelectual universitaria como remedio para salir de la crisis que se avecina).

### ***Un análisis comparativo del conflicto ideológico en la Educación Superior***

Podemos terminar el análisis que hemos hecho sobre la geopolítica del conocimiento en la Educación Superior, planteando una comparación entre las tres posiciones ideológicas. Para ello, usaremos la elaboración metodológica que propone Bourdieu (1984) para definir el campo universitario, a partir de dos variables que delimitan el espacio de poder en el que se mueven las diversas fuerzas ideológicas: el espacio académico y el espacio político/social.

---

la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (2004), o el programa de investigación de modernidad/colonialidad llevado a cabo por un grupo de investigadores desde 2003 en Latinoamérica y Estados Unidos (Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh). También aquí podemos incluir los ciclos de protesta estudiantil mundial entre 1999-2006: huelga general de la UNAM-México (1996); movilizaciones contra el “Informe Universidad 2000” y contra la LOU (2001) en el estado español; inauguración de los Foros Europeos por la Educación (Berlín, 2003), movilizaciones contra el proceso de Bolonia (2005/2006), etc.

CUADRO 1. Espacios de poder en las instituciones universitarias.

ESPACIO DEL PODER POLÍTICO/SOCIAL (+)	
ESPACIO DEL PODER ACADÉMICO (-)	Modernizadores
	Conservadores críticos
	Radicales
	Conservadurismo académico
ESPACIO DEL PODER POLÍTICO/SOCIAL (-)	
ESPACIO DEL PODER ACADÉMICO (+)	

A la luz de este diagrama de posiciones, no debemos dejarnos sorprender por las posiciones ocupadas por unas ideologías u otras, tanto en lo que respecta a sus semejanzas como en lo que concierne a sus diferencias. Vemos que el espacio de poder académico/intelectual separa drásticamente a las posiciones modernizadoras (menos poder académico) con todas las demás posiciones (quienes defienden un mayor poder académico, luego veremos si hablan de lo mismo). Conviene recordar que cuando hablamos de mayor o menor poder académico, en primer lugar lo hacemos refiriéndonos a la cuestión de la autonomía universitaria (tanto en la docencia como en la investigación) respecto de instancias extra-universitarias a nivel político y empresarial.

Es claro, entonces, que la ideología conservadora (sea más o menos crítica con la sociedad capitalista) se posiciona a favor del mantenimiento de la institución universitaria como espacio alejado de los intereses históricos, dedicado al cultivo y desarrollo de la ciencia y el saber. También lo hace la ideología radical, aunque quizás enfatizando la ruptura con los intereses derivados del mundo de la mercantilización de los servicios educativos, otra cosa sería si habláramos de la relación o no de la institución universitaria con los diversos espacios de lo social; en este caso, la relación que mantienen con los mismos sería mucho más directa, algo así como un proyecto de “ecología universitaria” en el que se diera la posibilidad del intercambio de saberes, formas de aprendizaje más preocupadas de los problemas sociales de la ciudadanía (y no de una minoría empresarial), procedimientos de control de la gestión universitaria, etc. Quizás la diferencia entre las posiciones radical y conservadora esté en el posicionamiento que ambas toman respecto del proyecto ilustrado.

Para los radicales, es preciso reconsiderar el papel que ha jugado la ciencia y el saber en la configuración de un proyecto colonizador que ha establecido una serie de jerarquías (epistemológicas, lingüísticas, económicas, raciales, sexuales, etc.) a partir de las cuales se ha desarrollado la sociedad capitalista y la institución universitaria.

En cambio, las posiciones conservadoras guardan una relación más cercana con el proyecto ilustrado, sin embargo aquí también con un cierto matiz, pues la ideología del conservadurismo académico estaría más cerca del liberalismo burgués, por tanto funcionalista/reproductor de la sociedad capitalista, mientras que las posiciones conservadoras críticas –influenciadas por un cierto imaginario marxista o libertario– verían la necesidad de hacer uso del conocimiento científico precisamente para analizar las condiciones que han dado lugar al desarrollo y expansión del sistema-mundo capitalista a fin de poder crear una nueva sociedad sobre la base de ese conocimiento crítico/científico.

En el caso de la ideología modernizadora, afirmamos que ésta concibe la autonomía académica como un lastre que imposibilita la entrada del capital en la investigación y la docencia universitarias; es por eso que defiende una mayor vinculación del conocimiento con las necesidades políticas y sociales derivadas del capitalismo neoliberal y, más en concreto, de los intereses de una minoría empresarial para quien el prestigio intelectual no es un asunto que especialmente le interese, a no ser que la iniciativa académica rentabilice su inyección previa de capital.

Pasemos ahora a examinar las diferencias en función del espacio de poder político/social. Es preciso recordar, una vez más, que nos referimos a la implicación de la universidad en la toma de decisiones y la gestión política. Lo primero que vemos es una clarísima diferenciación del conservadurismo académico con el resto de posiciones ideológicas. Es lógico, la ideología del conservadurismo académico, al estilo de la máxima kantiana de “razona cuanto quieras pero haz lo que debas”, considera que la tarea que le corresponde a la universidad no es otra que la de aplicar los procedimientos (científicos) necesarios para el desarrollo del conocimiento, y sólo de esta manera –sin implicarse en cuestiones políticas o sociales– puede realmente servir eficazmente a la sociedad.

La cosa se complica con el resto de posiciones ideológicas. En el caso de la ideología modernizadora, obviamente hay un compromiso claro porque la institución universitaria sea considerada al igual que cualquier otro subsistema social de la economía capitalista, por lo tanto susceptible de mercantilización del servicio y optimización de recursos (que, recordemos, son cofinanciados por el Estado y la iniciativa privada), para lo cual es preferible que las decisiones sobre

lo qué hay que hacer y cómo hacerlo sean tomadas no tanto por académicos (siempre predispuestos a salvaguardar la autonomía de la institución) sino por “gestores académicos” (antiguos académicos que han convertido la posición del gobierno universitario en una cuestión política, y, por tanto, susceptible de control por agencias externas a la propia universidad de quien recibe los recursos financieros).

Si observamos el planteamiento de las posiciones conservadoras críticas, lo cierto es que hay bastantes similitudes con las fuerzas radicales. En ambos casos, el espacio de poder político/social es visto, más bien, en su versión negativa, y por eso es necesario intervenir en él, pero sobre todo para evitar la tendencia actual de mercantilización de la Educación Superior. Digamos, para entendernos, que, en ambos casos, la posición que ocupan en el espacio de poder político/social está muy influenciada por un imaginario anti-capitalista permitiéndoles, en multitud de ocasiones, hacer un frente común contra la reforma universitaria emprendida tras el proceso de Bolonia. Incluso, en este frente común, podemos encontrar a las posiciones más académicas de la ideología conservadora, pero en este caso más bien por la posición que ocupan en el espacio de poder académico, el cual se inspira en una especie de cosmovisión ilustrada que ve más bien con auténtico terror el retroceso que la mercantilización de la Educación Superior puede hacer en el desarrollo de la ciencias, el arte y las humanidades.

### ***A modo de conclusión... y de salida (provisional) del conflicto ideológico: el desarrollo de políticas de formación inicial basadas en la idea de “profesionalidad ampliada”***

Queda claro, y en esto nadie debe engañarse, que frente a las reformas ocasionadas con los nuevos planes de estudio, todas y todos ocupamos algún lugar ideológico que nos permite decir (y hacer) algo respecto de las mismas. Sin embargo, esto no nos debiera hacer olvidar que, aun con todo esto, es necesario que busquemos ciertos acuerdos o, cuando menos, desarrollemos algunas políticas de posibilidad que, como señalaba Paulo Freire, nos permitan establecer ciertos “inéditos viables”. A continuación, ofrecemos una serie de principios de procedimiento acerca de lo que puede ser, en el futuro, la formación inicial de profesionales de la educación. En todos ellos hay un nexo común, la necesidad de pensar dicho subsistema educativo en clave de lo que denominaremos como “profesionalidad ampliada”, esto es, la necesidad de apostar por procesos de formación en los que relacionemos entre sí teoría y práctica, ampliando lo que podemos hacer en nuestras aulas, para incluir en ellas aspectos como: el contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, el establecimiento de redes de colaboración entre el profesorado universitario y de



éste con otros sectores profesionales de la educación (escolar y social). Pasamos, por tanto, a plantear los delineamientos básicos de los caminos que nos pueden llevar hacia esa “profesionalidad ampliada”.

### ***Revisar el conocimiento necesario para la alfabetización profesional***

Si examinamos algunos de los debates aparecidos últimamente en los medios de comunicación al calor de las reformas educativas y la formación inicial de profesionales de la educación, podemos observar cómo aún está muy presente la idea de que un/a buen docente es quien domina los contenidos relacionados con su disciplina. Ideas como que la universidad y el profesorado han renunciado a enseñar conocimientos para convertirse en asesores psicopedagógicos, que se sustituye la cultura de la enseñanza por la del aprendizaje, o que si no saben cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, representan todas ellas (y otras que no enumeramos, la lista sería larga) argumentos que se utilizan para, en sus palabras, “quitar poder a los expertos en educación”.

Nos parece, en todo caso, que los problemas vienen de otro lado. Más bien, lo que se esconde en estos debates es, precisamente, desde dónde se está hablando, la posición epistémica que algunos (el masculino no es casual) ocupan a la hora de proclamar tales soflamas. Quienes escribimos este artículo, defendemos la necesidad de revisar el conocimiento que impartimos en nuestras aulas, pero escapando tanto del reduccionismo que identifica formación inicial con la transmisión de los contenidos relativos a la materia a enseñar, como de aquel otro que equipara la enseñanza a la adquisición de ciertos conocimientos pedagógicos, didácticos o psicológicos por parte del profesorado. Más bien, y esta es nuestra posición respecto a conflictos como el que hemos citado arriba, toda enseñanza superior debe ser capaz de transformar el contenido disciplinar en materia de aprendizaje. Y este modelo de competencia cultural pedagógica no es patrimonio de la pedagogía, sino de profesionales que entienden que el aprendizaje en las aulas universitarias únicamente es posible si articulamos el saber hacer, con el buen saber y el querer hacer.

No estamos hablando de cosas que actualmente no se estén haciendo para renovar el aprendizaje docente en la educación superior. Son muchos los y las enseñantes que actualmente forman comunidades interdisciplinarias para repensar (académicamente) su enseñanza, uniendo por tanto las actividades de enseñanza e investigación. Se trata, en definitiva, de generar y consolidar comunidades de reflexión donde el profesorado, perteneciente a distintos campos de enseñanza, examine sus diferentes estilos didácticos e indague acerca de las tradiciones disciplinares que condicionan su práctica docente.



No obstante, esta reflexión en torno a la docencia universitaria pensamos que sería insuficiente si no contempla otras cuestiones derivadas de concepciones alternativas respecto del aprendizaje profesional, por ejemplo: el uso de historias de vida relacionadas con la estructura del puesto de trabajo del profesorado universitario, el análisis reflexivo respecto a situaciones problemáticas derivadas de nuestra práctica docente, la investigación en torno a los saberes tácitos asociados al desarrollo profesional, el análisis compartido respecto a nuestros procesos de desgaste personal (mental y corporal) en nuestro trabajo, incluso la búsqueda y definición de las competencias profesionales que puedan ir asociadas a nuestra profesión, eso sí, lejos de visiones tecnicistas como hasta ahora se están desarrollando.

### ***Revisar las zonas de sentido que median el aprendizaje de los y las estudiantes***

Hemos planteado, hasta ahora, dos líneas posibles de investigación que surgen de la adopción de una mirada caleidoscópica respecto de la enseñanza universitaria: la investigación sobre nuestro conocimiento didáctico de los contenidos que impartimos, y el análisis de las tramas subjetivas (vivenciales, biográficas, etc.) que forman parte de nuestra identidad docente (interfiriendo en las relaciones entre docentes-conocimiento-alumnos).

Sin embargo, es obvio que el aprendizaje profesional únicamente es posible si hay un tercer elemento: los sujetos de aprendizaje, esto es, los y las estudiantes. En este caso, consideramos que la investigación sobre el aprendizaje debe incluir buena parte de los planteamientos que se hacen desde enfoques histórico-culturales, en donde se plantea, entre otras cosas, la necesidad de investigar las líneas de fuerza que dan sentido al aprendizaje del alumnado. Estas zonas de sentido a nuestro juicio son dos: por un lado, los espacios sociales en los que vive (y ha vivido) nuestro alumnado; por otro lado, las propias configuraciones personales que traen a la universidad.

Investigar sobre nuestra docencia, entonces, también es pensar acerca de los lenguajes, afectos, memoria y percepciones que traen nuestros alumnos respecto no sólo de la propia actividad de enseñanza, sino incluso respecto a sus ideales profesionales, los imaginarios que se ha hecho del quehacer profesional, etc. Conocer todas estas cosas no invalida el quehacer profesional del docente, al contrario, le hacen tener una mayor capacidad para que ciertos conocimientos que transmitimos adquieran mayor relevancia o significatividad para el alumnado, incluso que podamos validar parte de su experiencia profesional, social o escolar ya vivida, vinculándola a los conocimientos que pretendemos desarrollar.

Por eso hablamos de revisar las zonas de sentido que median dicho aprendizaje en el alumnado, porque a veces también es necesario que sean los/as propios/as estudiantes quienes dejen atrás ciertas concepciones que manejan respecto de su aquí y ahora en la universidad, o que cuestionen críticamente algunas de sus prácticas escolares y/o personales.

### ***De la concepción programática a una concepción estratégica de la acción educativa***

Si algo debe quedar claro –y ésta es una de las principales aportaciones de las tradiciones de formación ligadas a la práctica– es la necesidad de que abandonemos una epistemología técnica de la acción educativa, pues resulta inadecuada para mostrar el proceso de razonamiento práctico que los y las profesionales de la enseñanza universitaria emplean.

En primer lugar, el profesorado se aproxima a los problemas de su práctica como si fuera un caso único, esto es, una situación particular con características propias y complejas. Por tanto, la práctica docente debe entenderse como un espacio indeterminado, donde las diversas situaciones que en ella se dan no pueden resolverse aplicando algunas reglas teóricas o técnicas, pues “el caso no figura en el libro”.

En segundo lugar, y a raíz de lo anterior, no debemos pensar los problemas profesionales de forma externa a las situaciones de trabajo mismas. El desarrollo profesional docente necesita, entonces, reestructurar el problema, es decir: su percepción y comprensión, la interpretación y traducción de su naturaleza. La enseñanza universitaria más que un asunto de resolución instrumental medios-fines, funciona como una espiral de apreciación/acción/reapreciación de los problemas prácticos. Se trata de buscar formas de estructurar las situaciones-problema de forma que el docente pueda percibirlas y comprenderlas de un modo totalmente nuevo, y desde ahí aplicar soluciones nuevas.

En tercer lugar, estimamos necesaria precisamente la reflexión compartida respecto de las variadas formas que adopta el profesorado universitario para estructurar esos problemas de nuestra práctica, lo que nos llevará a considerar una cuestión a todas luces fundamental en la formación e innovación superior: los contextos reales de trabajo y los conocimientos tácitos que usamos, en tanto docentes, a la hora de desarrollar nuestra labor.

Por tanto, lo que defendemos aquí es la consolidación de un modelo profesional docente cercano a lo que hemos denominado como el del “práctico reflexivo” y que implicaría: (i) que en nuestro curriculum aparezcan situaciones prácticas,

reales, problemáticas, abiertas a una variedad de interpretaciones; (ii) el desarrollo de capacidades en los discentes como: apertura a los otros, la observación de una situación profesional desde distintos puntos de vista; (iii) el establecimiento de procesos de reflexión en y sobre la acción, la lista en este caso puede ser larga: metodologías de investigación-acción, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o por indagación, métodos basados en proyectos, uso de herramientas biográfico-narrativas, etc.

Una última cuestión que no queremos dejar de subrayar. Considerar los problemas prácticos de nuestra práctica implica unir la acción educativa a la investigación, esto es, a la indagación y deliberación compartida de los fenómenos que ocurren en nuestro trabajo profesional, fenómenos que, no debemos olvidar, se caracterizan por su particularidad, contingencia e incertidumbre. Se trata de reflexionar sobre estas cuestiones no desde una concepción apriorística (acción programática), que cree poder eliminar del curriculum esas cuestiones, sino desde un planteamiento que reflexione sobre los mismos a lo largo del proceso educativo (acción estratégica) de forma que le permita alterar, modificar o reconstruir lo planificado.

### **Referencias bibliográficas**

- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les de Minuit.
- CASCANTE, C. (1999/2000). "Participación y cooperación en la universidad". *Kikirikí*, 55/56. Recuperado el 8 de mayo de 2003 de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004). "El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-254.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2007). "La Universidad pública europea a subasta". Recuperado el 25 de enero de 2008 de [www.rebellion.org](http://www.rebellion.org).
- GALCERÁN, M. (2003). "El discurso oficial sobre la universidad". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- PARDO, J. L. (2005). "La dudosa modernización de la Educación Superior". Recuperado el 6 de noviembre de 2007 de [www.firgoa.usc.es/drupal](http://www.firgoa.usc.es/drupal).
- SANTOS, B. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila/LPP.
- SEVILLA, C., URBÁN, M. y CARRERAS, J. (2005). "Surfeando con Sísifo: Movimiento Estudiantil contra esta Convergencia Europea en Educación Superior". Recuperado el 22 de noviembre de 2006 de [www.revoltglobal.net](http://www.revoltglobal.net).

# ***La formación del profesorado en las instituciones que aprenden***

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

Correspondencia

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidad de Málaga

Tel.: 952131077

Fax: 952131460

E-mail:

arrebol@uma.es

Recibido: 21/3/2010

Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

En el artículo se plantea la necesidad apremiante de la formación del profesorado. Nadie está formado para siempre. Y menos en la sociedad del conocimiento en la que se multiplican, profundizan y diversifican los saberes sin cesar. Y en la que se hacen más complejas y exigentes las competencias necesarias para trabajar en una institución tan problemática como la escuela. Se centra esa formación en el desarrollo de la práctica profesional que realizan los docentes en el centro escolar, entendido no sólo como institución que enseña sino institución que aprende. Se describen las características de esa práctica profesional y se establecen las condiciones organizativas que hacen posible el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional, Formación, Escuela que aprende, Organización escolar, Práctica profesional.

## ***Teacher Education in the learning institutions***

### **ABSTRACT**

The article considers the urgent need for teacher training. No one is trained for ever, and less so in our learning society in which knowledge constantly increases, deepens and diversifies, and in which the competences needed to work in an institution as intricate as the school become more complex and demanding. This training concentrates on the professional development of teachers at a school, which is seen not only as an institution that teaches but also as a learning institution. The nature of the professional practice is described and the organizational conditions that enable learning are established.

**KEY WORDS:** Professional development, Training, Learning school, School organization, Professional practice.

*“Las personas inteligentes aprenden sin cesar, las otras pretenden enseñar constantemente”.*

## **1. Necesidad permanente de formación**

Creo que nadie osará defender la tesis de que no se necesita la actualización en la formación específica que exige la actividad docente. Enumeraré una serie de razones, entre muchas otras posibles, que fundamentan esta exigencia imperiosa: los incesantes y acelerados cambios que se producen en la sociedad (Jaspers habla de “aceleración histórica”), las nuevas dimensiones del desarrollo humano, el avance incommensurable de los conocimientos, la diversificación y profundización del saber pedagógico, las demandas éticas y políticas que conllevan las nuevas situaciones, la presencia masiva de inmigrantes en la escuela, la invasión de las nuevas tecnologías, las exigencias permanentemente modificables del mundo laboral...

Hoy vivimos una especial coyuntura al estar inmersos en la cultura neoliberal que nos envuelve en dinámicas de individualismo exacerbado, competitividad extrema, obsesión por la eficiencia, relativismo moral, conformismo social, reificación del conocimiento, imperio de las leyes del mercado, olvido de los desfavorecidos, privatización de los servicios y globalización de la economía. No es ese precisamente un buen caldo de cultivo para la educación que se pretende ofrecer a los ciudadanos de una sociedad democrática asentada en valores. Los medios de comunicación, como competidores más o menos leales, persuaden a la juventud proponiendo modelos que distan mucho de los que la escuela plantea. El mundo del trabajo, dominado también por el neoliberalismo, constituye un ámbito que entronca con dificultad con las dinámicas de formación de las instituciones educativas. ¿Qué hacer?

Están apareciendo problemas en la escuela (sobre todo de convivencia y de motivación) que se atribuyen con escaso rigor, y no en pocas ocasiones con malicia, a la concepción y desarrollo de la LOGSE. Y existe el peligro de que al no analizarlos con precisión se tomen decisiones alejadas de los verdaderos males. En el sistema educativo se produce un fracaso que no se puede aceptar ya que los niños/as no tienen sólo derecho a la escolarización sino al éxito en la escolarización.

El problema de la formación reside, no tanto en el convencimiento sobre su necesidad, cuanto en la forma de adquirir esa formación y en su carácter voluntario o forzoso. ¿Cómo aprende un profesor a ser mejor profesor? (IMBERNÓN, 1989, 1994; HERNÁNDEZ y SANCHO, 1989; MONTERO, 2001; MARCELO *et al.*, 2001). ¿Qué sucede si no se propone hacerlo de manera voluntaria?

Una de las afortunadas iniciativas que se han emprendido para ayudar a conseguir esa formación es la creación de los ahora denominados Centros de Profesores y Recursos (por cierto, la Comunidad de Madrid los acaba de barrer de un plumazo). Situados ahí, a medio camino entre la Administración y el profesorado, pueden concebirse como instancias del poder para explicar e instar al cumplimiento de las prescripciones, como expendidurías de cursos y de títulos o como –opción por la que me inclino– facilitadores de las demandas de formación realizadas por los Centros y por el profesorado.

Existen dos modos de propiciar la formación. Uno de naturaleza menos profesionalizadora, que considera al profesor como un mero aplicador de teorías y prescripciones que han nacido fuera de la entraña de su quehacer. Según este modelo, la iniciativa y el interés por el cambio están fuera de la práctica que realizan los profesionales y la principal fuente de conocimiento y de decisión tiene un carácter jerárquico y externo.

En este modelo, los políticos tendrían la responsabilidad de concebir, impulsar y decidir qué cambios habría que realizar y el CPR sería una instancia que propone al profesorado las estrategias de formación pertinentes. El otro modelo considera al profesional como una persona capaz de diagnosticar, comprender y transformar su práctica. El profesor se interroga e investiga para encontrar la respuesta a las preocupaciones que le presenta el desarrollo su actividad cotidiana. Según este modelo, los políticos tendrían la tarea de generar condiciones para que se realizase esa reflexión y de propiciar los medios necesarios para hacer viables los cambios y el CPR sería una instancia facilitadora, que ayuda a realizar esa tarea de descubrimiento y de decisión para la mejora.

Hay otras cuestiones de fondo que no conviene relegar y que a veces sirven de excusa para el inmovilismo. Me refiero a los procesos de socialización que existen para seleccionar al profesorado, a los tiempos de su formación inicial y a los modos en que ésta se realiza. Si estos problemas no se abordan, será difícil mejorar de forma relevante.

Atender sólo la formación permanente es como poner vendas a un brazo que necesita una intervención quirúrgica.

## **2. Organizaciones que aprenden**

La organización de las escuelas tiene una gran trascendencia para los profesionales que trabajan en ellas, por dos motivos. En primer lugar, porque la organización tiene carácter mediacional respecto a la consecución de los fines que

se pretenden alcanzar. La organización es un instrumento para obtener los objetivos propuestos. Así, para conseguir una enseñanza más adaptada puedo organizar grupos flexibles, para trabajar en grupo puedo distribuir los espacios de forma ajustada al tamaño... En segundo lugar, porque la organización es en sí misma un elemento de aprendizajes implícitos, de lo que podríamos llamar “enseñanzas camufladas”. La construcción del escenario del aula “enseña” contenidos de forma subrepticia (uno sabe, los demás aprenden; los alumnos no pueden aprender unos de otros...).

El curriculum oculto de la organización actúa de forma constante, omnímoda y omnipresente. La subrepción hace difícil detectar (y, consecuentemente, evitar) sus repercusiones negativas. El curriculum oculto no tiene incidencia sólo en los alumnos y alumnas. También actúa sobre el profesorado, aunque no se haya reflexionado mucho sobre este hecho.

Es necesario conocer la identidad de las organizaciones educativas, la peculiaridad de sus estructuras, de su funcionamiento, de la cultura que generan (MINTZBERG, 1993; ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992; LÓPEZ YÁÑEZ y SÁNCHEZ MORENO, 1994; SANTOS GUERRA, 1997a; MARTÍN BRIS y GAIRÍN SALLÁN, 2010).

*“Es necesario comprender las organizaciones sociales a partir de la naturaleza de sus elementos constitutivos, la trama de relaciones invariantes que perduran en el tiempo y los procesos internos de regulación que mantienen dichas relaciones dentro de los límites fijados por los rasgos de identidad organizacional” (ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992).*

La descodificación de la vida cotidiana (RUIZ OLABUÉNAGA e ISPIZUA, 1989; SANTOS GUERRA, 1990a, 2001) exige mecanismos de análisis sensibles para captar la complejidad y, al mismo tiempo, mecanismos comprensivos que faciliten la captación del papel de la escuela en la cultura neoliberal que nos envuelve (PÉREZ GÓMEZ, 1998). No se puede abordar el análisis de las organizaciones educativas perdiendo de vista su inclusión en la sociedad y su pertenencia al sistema educativo.

*“La explicación de las organizaciones escolares, desmembrada del sistema educativo, impide la crítica ideológica al desnaturalizarlas. La naturaleza ideológica de las organizaciones escolares le viene dada por su dependencia del sistema educativo y no por su comportamiento organizativo en sentido estricto...” (SABIRÓN, 1999).*

Es preciso tener los ojos bien abiertos, educados para ver lo que sucede. Para comprender es preciso contemplar la realidad con atención, disponer de un

principio estructurador de la mirada y de teorías que hagan posible una explicación coherente y enriquecedora. ¿Qué está pasando hoy en las escuelas? ¿Qué papel están desempeñando en la sociedad? ¿Cómo se desenvuelve la escuela entre la utopía y la realidad (CARBONELL, 1996)? ¿Qué les sucede a los profesores que trabajan en ellas? ¿Cómo evolucionan en el ejercicio de su profesión? ¿Qué aprende el profesorado a través de la organización del espacio, del tiempo, de los alumnos, de los materiales...? ¿Qué aprende el profesorado a través de su propia organización? Se piensa (y se escribe) sobre las características que han de tener las organizaciones que enseñan, pero se piensa (y se escribe) menos sobre las organizaciones que aprenden. Los cambios se estudian como si se dieran dentro de la escuela sin que ésta cambiase también (DÍEZ GUTIÉRREZ, 1999). Los cambios de las organizaciones son complejos (MARTÍN-MORENO CERRILLO, 1996; BOLÍVAR, 2000) y los impulsan las personas que trabajan en ellas. Muchos cambios diseñados desde fuera de la escuela han ignorado el contexto organizativo en el que van a producirse. De ahí su fracaso. He utilizado (SANTOS GUERRA, 1998a) la metáfora del coche que se diseña con línea aerodinámica, con motor potente, asientos cómodos, combustible económico..., pero que se pone a circular en los riscos de una montaña. El coche es magnífico, pero no podrá funcionar.

Las organizaciones que aprenden han de tener *flexibilidad* para el cambio, *permeabilidad* con el medio, *racionalidad* en el funcionamiento, *colegialidad* en las actuaciones y *reflexividad* sobre la acción. El profesorado que trabaja en la escuela aprenderá a ser mejor en la medida que asimile estas características de las instituciones haciéndolas pasar por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas. Porque el trabajo del profesorado en las escuelas no es meramente técnico, es de naturaleza moral y política, lo cual supone un compromiso con la acción que realiza y una exigencia por transformar las situaciones en las que se desarrolla la práctica.

Las características que he apuntado se convierten en meros enunciados si no tienen en el desarrollo de la vida organizativa unas estructuras que permitan desarrollarlas.

Por ejemplo, puede ser deseable reflexionar sobre la acción, pero deben existir *tiempos profesionales* para hacerlo. Hablo de *tiempos profesionales* para referirme a aquellos que pertenecen al horario laboral. Existen en la organización escolar tiempos para la planificación y tiempos para la acción, pero pocos para la reflexión sobre la acción. Otro ejemplo: si se considera importante la actuación colegiada es preciso que existan lugares y tiempos para desarrollarla. No es posible dialogar, intercambiar, acordar, sin disponer de tiempos para hacerlo.



Las organizaciones están inmersas en contextos que ejercen sobre ellas presiones, que formulan demandas y que realizan juicios. Es preciso utilizar todos estos procesos de incidencia para el aprendizaje y la adaptación a las nuevas situaciones (FERNÁNDEZ, 1994).

### **3. *Perspectivas de análisis***

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas perspectivas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que, durante mucho tiempo, han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

#### **3.1. *De la certeza a la incertidumbre***

La concepción y el desarrollo del curriculum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte sólo de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del curriculum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocritica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que sólo los demás se equivocan, es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para avanzar. Cuando la “serendipity” nos ponga ante hallazgos inesperados y casuales, lo más probable es que nos cerremos haciendo una interpretación conducente al conformismo y a la rutina.

### **3.2. De la simplicidad a la complejidad**

Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles?

Cuando se los simplifica se suele incurrir no sólo en imprecisión o un error sino en perversidad. Las explicaciones simples que se dan sobre la realidad defienden posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros aprioris pedagógicos. Pondré un ejemplo. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un curso se comportan de forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: “¿Lo ves?, ¿te convences?” Uno añade: “si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada”. El otro argumenta: “si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada”.

### **3.3. De la neutralidad al compromiso**

Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza.

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

Existe un fuerte compromiso ético en las prácticas educativas. No importa únicamente la eficacia (REYNOLDS *et al.*, 1998) o, al menos, hay que entrar en la entraña de lo que esa eficacia significa.

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

### **3.4. Del individualismo a la colegialidad**

La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del currículum. Los procesos de balcanización en las escuelas (HARGREAVES, 1996) minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las mismas.

El desarrollo del currículum asentado en el individualismo, empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

La organización de los centros tenderá a potenciar la balcanización si no se reflexiona intensamente y de forma compartida. Es fácil que los espacios se estructuren en función del poder, que los tiempos se distribuyan de forma jerarquizada, que las normas emanen desde concepciones autoritarias.

### **3.5. De la clausura a la apertura**

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite... La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de facilitar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

Existe otra dimensión más cercana, más circunscrita a la práctica, que es la influencia del entorno en la escuela y la influencia de ésta en el entorno. La permeabilidad de las instituciones es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez. Ha de abrirse a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar.

Si la escuela se cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede fuera de ella, si no recibe la retroalimentación-acción de sobre su forma de intervenir, será muy difícil que pueda superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

### **3.6. Del voluntarismo a la institucionalización**

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno sino que ha de circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no sólo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno. Porque toda la acción de las escuelas tiene una carácter colegiado.

La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

### **3.7. De la uniformidad a la diversidad**

Las organizaciones escolares han centrado sus pretensiones educativas en un proyecto tendente a la uniformidad. Bajo la excusa de la igualdad se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos. Nada más lejos de la realidad. Cada grupo es único, irrepetible, es dinámico, está atravesado por una red de relaciones y de emociones cambiantes... Cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes. Se ha entendido la diferencia como una desventaja y no como un valor, como pobreza y no como riqueza, como obstáculo y no como estímulo.

Esa diversidad, que es consustancial al ser humano, permite construir una actividad intencionalmente diferente basada en la conversación y en el lenguaje adaptados a la idiosincrasia de cada persona (MATURANA, 1991).

### **3.8. De la queja a la transformación**

Existe una cultura de la queja, del lamento, del masoquismo. Suele ser demoledora para el buen vivir del docente y destructora del compromiso y del esfuerzo.

Abandonar el lamento no significa prescindir de la capacidad de análisis. Criticar no es demoler, es discernir. Cuando hemos comprendido lo que sucede en realidad y cuáles son las causas de lo que sucede, podemos adoptar una postura victimista, autodestructiva y paralizante o bien, desde el reconocimiento de la dificultad, romper la tendencia al fatalismo y abrir caminos a la esperanza. Dice Paulo Freire (1997):

*“La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos. Aún más, en la medida en que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad de esa concreción”.*

La esperanza es consustancial con la tarea educativa, ya que ésta se sustenta en la perfectibilidad del ser humano y de la sociedad. De ahí la necesidad de abrirse al optimismo, aunque sean muchas las dificultades y los problemas.

#### **4. El desarrollo del curriculum en los centros**

La práctica profesional que realizan los docentes en las escuelas tiene unas características que es preciso tener cuenta para llegar a la comprensión de su desarrollo profesional.

##### **4.1. La práctica profesional del docente está contextualizada**

No hay normas genéricas que valgan para cada caso. En la enseñanza no existe la lógica precisa deductiva de tipo *Si A, entonces B*. En el contexto concreto de un alumno/a, de un aula, de un Centro, la lógica tiene, más bien, esta formulación: *Si A, entonces B, quizás*.

El carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos exige una actuación profesional específica que no se deriva de la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios.

Cuando se legisla para todos los centros, cuando se teoriza para todas las escuelas, se olvida que cada una tiene una peculiaridad irrepetible. Todas las escuelas tienen unas características comunes, pero cada una las encarna de un modo diferente.

#### **4.2. La práctica profesional del docente está cargada de conflictos de ideología y de valor**

No hay neutralidad en la práctica educativa, no hay uniformidad de intereses, de fines, de valores. De ahí la necesidad de una formación, de una intervención y de una evaluación de la misma que procedan de la reflexión crítica sobre ella. Lo dice claramente Henry Giroux (1990):

*“En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral... Con esta perspectiva en la mente quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”.*

La educación y la enseñanza están transidas, institucional y particularmente, por valores de diversa naturaleza. No solamente porque cada individuo y cada grupo entiende los valores de manera diferente sino porque a la institución escolar se le plantea una contradictoria tarea axiológica. Se le pide que eduque en los valores (solidaridad, paz, tolerancia, verdad...) y que prepare a los individuos para la vida y la sociedad. Ahora bien, en la sociedad imperan algunos contravalores que configuran su cultura (insolidaridad, violencia, intolerancia, mentira...).

#### **4.3. La práctica profesional del docente es cambiante**

La acción educativa está sometida a cambios de diversa naturaleza y alcance. La sociedad modifica sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y multiplica, las informaciones que recibe el estudiante fuera de la escuela se hacen más plurales... Todo ello hace que la función y la tarea de profesor/a sean a su vez cambiantes. La necesidad de ofrecer conocimiento cede importancia frente a la urgencia de reconstruir ese conocimiento vulgar que tiene el alumno, de ofrecerle criterios para su interpretación, de brindarle criterios para su uso. Los poderes que actúan en los diferentes ámbitos de la educación son inestables (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

El aula es también un contexto dinámico y cambiante en el que un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor/a trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencia significativa.

El alumno, en última instancia, cada alumno/a es un ser cambiante que está movido por intereses, expectativas y valores de diferente naturaleza.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas, sino un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

*“En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento” (PÉREZ GÓMEZ, 1992).*

Diversos movimientos y autores han trabajado esta perspectiva profesional del docente (STENHOUSE, 1984, 1987; EISNER, 1985; YINGER, 1986; GRIFFIN, 1982; CLARK y PETERSON, 1990; SCHÖN, 1983, 1992; CARR y KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990, 1991...).

#### **4.4. La práctica profesional del docente está prescrita**

El docente tiene una relativa autonomía, una recortada libertad. La práctica docente está condicionada por las prescripciones legales, por las condiciones organizativas, por las tradiciones institucionales y por las exigencias sociales (fundamentalmente de las familias).

Cuando se analiza el curriculum no sólo hay que tener en cuenta a las personas sino que existen leyes, tradiciones, estructuras, presiones, medios... Todo ello está condicionado a la práctica.

La autonomía de los centros y la de los profesores en las aulas (CONTRERAS, 1997) ha de tener como guía una mayor exigencia profesional y no una peligrosa proclividad al corporativismo y al descontrol.

### **5. El desarrollo del curriculum y la formación del profesor**

El curriculum es para el profesorado una plataforma en la que puede plantear diversas estrategias (individuales o compartidas) que van a repercutir en su desarrollo profesional, en su perfeccionamiento, en la calidad de la práctica.

### **5.1. El curriculum como campo de experimentación**

El profesional de la enseñanza puede encontrar en el desarrollo del curriculum un marco de indagación y de experimentación. Concebir el curriculum como una solución a los problemas y no como un problema que hay que resolver es empobrecer sus potencialidades.

Si el profesor enfoca la tarea como la aplicación de prescripciones a una situación de aprendizaje, se limitará a seguir los pasos, a aplicar las secuencias y a ejecutar acríticamente las iniciativas que otros han tomado sobre lo que él debe hacer. Será un mejor profesional en la medida que aplique de forma más precisa y literal las prescripciones emanadas de los técnicos y de los políticos.

Los materiales servirán no tanto para generar innovación cuanto para aplastarla, ya que generan dependencia más que inquietud y búsqueda.

El curriculum no es un repertorio de actividades que hay que realizar sino una invitación a explorar y a indagar en la apasionante realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **5.2. El curriculum como ámbito de reflexión**

Existe, como decía más arriba, un tiempo corto para la planificación, muy largo para la acción y escasísimo para la reflexión sobre la acción. Desde mi punto de vista este planteamiento constituye un error.

Frecuentemente damos la sensación de ser la tripulación de un barco agotada echando carbón a la caldera, pero sin la más mínima preocupación por la dirección que lleva el barco. Lo único que importaría es la velocidad. Cuando alguien reclama la rosa de los vientos, los atareados tripulantes responden que no hay tiempo para buscarla.

¿Y si el barco va hacia un lugar con arrecifes? ¿Y si está dando vueltas concéntricas sobre su propio eje?

El profesor aprende si se cuestiona, si se interroga, si admite las evidencias que ofrece la realidad, si dialoga con los compañeros y con los alumnos, si está abierto a recibir nuevas ideas, si está dispuesto a los cambios.



### **5.3. El curriculum como espacio de intercambios intelectuales**

En el desarrollo del curriculum el profesor realiza múltiples intercambios de naturaleza cognitiva, con los compañeros, con los alumnos, con los materiales de trabajo. Si se realizan estos intercambios desde la apertura y la humildad intelectual será fácil el enriquecimiento personal.

*“Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte” (STENHOUSE, 1985, 48).*

Las dinámicas de balcanización dificultan los intercambios enriquecedores. Cada uno se atrincheró en su parcela, no dejando posibilidades al encuentro intelectual. Cuando ese modelo está asentado en la organización puede haber profesores pelándose por un armario durante años, pero haciendo imposible el intercambio de algunas reflexiones sobre metodología, evaluación...

Para que haya intercambio no sólo se necesita voluntad y actitud abierta. Son necesarias también las estructuras de la participación que hagan posible aquello que se desea. Tiempos, espacios, organización posibilistas.

### **5.4. El curriculum como lugar de encuentros personales**

En la organización escolar nos encontramos personas que tenemos una trayectoria personal y profesional, emociones, expectativas, creencias, temores, etc. ¿Qué espacio queda para el encuentro personal de individuos que atraviesan momentos emocionales complejos y que necesitan a otras personas para compartirlos?

Esta dimensión, frecuentemente olvidada como objeto de estudio y como preocupación cotidiana, está condicionando el desarrollo de la práctica profesional y la evolución de los profesores en relación a sí mismos, a los compañeros y a su práctica profesional.

El clima que se genera en la convivencia de los profesionales y en la relación de éstos con los alumnos y con los padres y las madres constituye un marco de referencia para la formación, tanto de los profesionales como de los alumnos. ¿Puede aprender alguien democracia en un contexto depauperado y opresor?

### **5.5. El curriculum como herramienta de formación**

A través de la reflexión sobre la práctica, sobre todo cuando se realiza con los compañeros, el profesor aprende a conocer la naturaleza de su tarea, a comprender la influencia de los condicionantes, a explicar los ritmos y a desentrañar los conflictos...

Se trata de un tipo de formación que no sólo surge de la práctica sino que retorna a ella en forma de nuevas actitudes, nuevas concepciones y, también, de decisiones adaptadas respecto a la mejora.

## **6. Caminos y estrategias para el desarrollo profesional**

Una forma jerarquizante y dogmática de entender el cambio no conduce a la mejora profesional. Lo que provoca, más bien, es la atrofia o la distorsión de la misma. De ahí que propongamos aquí algunas formas distintas de conseguir un mayor y mejor desarrollo profesional del docente. Digo distintas aunque algunas podrían y deberían ser simultáneas con las que emplea el proceso de reforma estructural emprendido desde el poder.

### **6.1. Reflexión compartida sobre la práctica**

La reflexión crítica sobre la práctica profesional incluye la preocupación por comprender los entramados políticos, sociológicos y psicopedagógicos de la reforma. La conciencia crítica ha de obligar a los profesionales a reflexionar colegiadamente sobre las condiciones en que se da el proceso educativo, sobre las estrategias de cambio que se implantan y sobre las dificultades y los obstáculos que se arraigan en las costumbres inveteradas. Dice Popkewitz (1990):

*“El estudio de la educación debe estar imbuido de una conciencia crítica que nos permita comprender cómo las tradiciones y costumbres en vigor limitan la búsqueda de nuevas posibilidades”.*

Olson (1985) plantea dos tendencias en las que concentrar los esfuerzos innovadores, sin privar al profesor de su autonomía, de su capacidad para decidir su propia acción. Una sería ayudar a los profesores/as a que comprendan su propio pensamiento. La otra, a través de materiales curriculares que lleven al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

La propuesta de Stenhouse (1984) de convertir el curriculum en un lugar de experimentación permite al profesor contrastar sus propias ideas sobre la práctica con las que el curriculum expresa.

El conocimiento práctico generado por la reflexión sobre la acción y por la deliberación sobre la misma, genera y propicia el desarrollo de los profesionales de la educación.

*“Las palabras desarrollo profesional pueden utilizarse para aludir al desarrollo del grupo profesional en su conjunto. Y yo afirmaré que, cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito” (ELLIOTT, 1983).*

En otro lugar (SANTOS GUERRA, 1990b) he defendido la tesis de que el desarrollo curricular es el marco por excelencia para la formación del profesorado.

El conocimiento profesional se adquiere a través de la experiencia, de la práctica reflexiva.

*“El conocimiento profesional se genera a través de la experiencia, las teorías se traducen en pensamiento práctico que analiza la situación en el aula y formula modos peculiares de hacer. Supone un caudal de ideas que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de la ocupación profesional, supone habilidad, pericia, sentido de la oportunidad, del cómo y cuándo. Se podría afirmar que es un saber hacer en el manejo de la situación cotidiana de la clase” (MINGORANCE DÍAZ, 1991).*

Es en la dialéctica de la práctica y de la teoría donde puede articularse el debate sobre la profesionalización. Así nos lo recuerda Martínez Bonafé (1989) en las primeras páginas de su obra sobre renovación pedagógica y emancipación profesional de los docentes: *“Situación el análisis de la profesionalidad docente implica situarnos ante las relaciones entre el conocimiento y la acción en la práctica profesional del profesor”*.

Hacer investigación sobre la práctica exige un tiempo que no ha de ser detráido de la vida privada o del ocio del docente. Se trata de un tiempo que tiene carácter profesional, no de un tiempo del que sólo disponen los aficionados. Si al profesor/a se le pone en la tesitura de hacer este tipo de investigación, si se abre en él

mediante el discurso y la prescripción una actitud favorable a la indagación y a la experimentación, habrá que darle respuestas a las preguntas que inevitablemente se formulará: ¿Cuándo hago estas cosas? ¿Con quién puedo ponerlas en marcha? ¿Por qué motivos tengo que poner manos a la obra?...

Las tareas de reflexión multiplican su eficacia si son compartidas y generan plataformas de discusión y debate y estructuras de comunicación y de gestión del quehacer profesional, no movido por intereses gremiales sino por las necesidades de los ciudadanos, especialmente por las de aquellos que ni siquiera han podido liberar la voz para exigir sus derechos más fundamentales.

Poner por escrito esta reflexión rigurosa y compartida es una exigencia de gran interés. Si muchos profesores tienen una práctica larga y rica, ¿por qué no la cuentan? En primer lugar, porque la cultura profesional de los docentes no ha impulsado estos procesos narrativos. En segundo lugar, por una desconfianza sobre el valor de la producción de los “prácticos” que dejan este quehacer a los “teóricos”. En tercer lugar, por las malas circunstancias en las que se desarrolla la acción (no hay tiempo, la meritocracia se realiza por otros caminos...).

La escritura tiene, a mi juicio, unas virtualidades que hay que aprovechar: ayuda a sistematizar el pensamiento, facilita la discusión con otros colegas, permite compartir al ser difundida, invita a la innovación y hace posible la retroalimentación con los lectores.

## **6.2. Desarrollo de la autonomía profesional**

El discurso de la reforma es altamente contradictorio. Por una parte se plantea desde la visión del profesor como un profesional autónomo y competente, y por otra, desde la prescripción minuciosa que lo convierte en un mero aplicador.

*“Desde el punto de vista de la pertenencia a una profesión organizada, la enseñanza no es ya un oficio como otros. Funcionarios la mayoría, sometidos a jerarquías y a reglamentos administrativos, controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y de memoranda en donde los mandatos son bien precisos, los enseñantes se encuentran, a pesar de la seguridad del empleo, inseguros e infantilizados” (FERRY, 1991).*

Sin autonomía no puede haber responsabilidad. Y es discutible que el profesor disponga de ella en cuestiones nucleares referidas a las decisiones sobre objetivos, contenidos, evaluaciones, comportamientos...

*“No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder” (RANJARD, 1988).*

No hablamos de una responsabilidad fingida, ni engañosa, ni relativa a cuestiones irrelevantes. La autonomía de la que hablamos encierra un poder de decisión significativo y relevante. No existe en muchas ocasiones en la enseñanza. Pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan minucioso, a pesar de que se anuncie que la pretensión de la tarea educativa consiste en la liberación de los educandos.

La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan. Cuando la naturaleza de la tarea pone en entredicho o, aunque sólo sea, carga de ambigüedad los resultados finales (las calificaciones) los alumnos/as demandan una mayor seguridad aun a costa del empobrecimiento educativo de las actividades.

Las exigencias que se han formulado al profesor no sólo han tenido un carácter técnico sino que han estado impregnadas de tintes morales y han afectado a su conducta pública:

*“Mientras la conducta pública de un profesor es objeto de una vigilancia cultural continuada y efectiva, su conducta en el aula es relativamente inmune a los procesos de control que se generan dentro o fuera de la estructura y la forma de operar formales de la escuela” (WARREN, 1975).*

La autonomía del profesor es, a veces, solamente nominal. Nos lo recuerda Ranjard en el trabajo anteriormente citado:

*“Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de*

*sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera”.*

En los Centros privados la autonomía, frecuentemente amenazada incluso en la continuidad del puesto de trabajo, afecta a cuestiones tan básicas como la sumisión ideológica o confesional, el sometimiento de la opinión o el acatamiento de normas que nada tienen que ver con la profesionalidad.

La responsabilidad tiene estrechas vinculaciones con la conciencia profesional. En la conciencia profesional hay que distinguir un nivel puramente psicológico, que consiste en la interiorización de la exigencia del trabajo bien hecho, y un nivel social, que conlleva la responsabilidad ante las consecuencias de la forma de realizar el trabajo.

El profesorado evalúa a los alumnos, pero no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan la actividad de los profesores sino la de los alumnos. Un profesor puede suspender año tras año, a un elevado porcentaje de sus alumnos mientras en el curso paralelo un compañero solamente suspende a una mínima parte de los estudiantes.

*“A los profesores no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos. De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer otra cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador pagador, es el siguiente: No importa que los alumnos hayan aprendido, con tal de que los profesores hayan enseñado. Es el discurso de la conciencia profesional. El discurso de la responsabilidad sería éste: No importa que los profesores hayan enseñado, con tal de que los alumnos hayan aprendido” (RANJARD, 1988).*

Es preciso instalar en la práctica de los profesionales mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine hacia los intereses de los ciudadanos, para que se canalice la competencia hacia el servicio de los valores. Evaluación que tiene mucho que ver con la *accountability* o responsabilización social, pero que también está referida a la autoevaluación institucional. Es el modo de conseguir la mejora de los servicios destinados a los ciudadanos. Como apunta Ranjard en el trabajo al que nos hemos referido anteriormente: *“Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio”.*

### **6.3. Condiciones organizativas facilitadoras**

La mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos y si es posible fácil la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa.

Si no se modifican los contextos organizativos de la educación será difícil que se produzcan en ellos mejoras significativas (SANTOS GUERRA, 1989, 2009). La organización actúa entonces como una cadena que ahorra los pies de los profesionales.

Estas condiciones organizativas comienzan por exigir la formación de plantillas coherentes, cohesionadas y mínimamente estables, aglutinadas en torno a proyectos y no sólo a intereses particulares.

Tienen que ver con la configuración, estructuración y utilización de los espacios. La vida escolar se sitúa en un contexto organizativo que condiciona, a través del currículum oculto y de las posibilidades de empleo, la acción educativa. Popkewitz dice de forma casi estremecedora: *“Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles”*.

Las condiciones organizativas que defienden subrayan la importancia del Centro como unidad de diseño, planificación, intervención y evaluación educativa. (SANTOS GUERRA, 1990a). Desde esa dimensión colegiada se potencia el diálogo y la participación, se enriquece la comprensión y se hace más efectivo y enriquecedor el cambio.

### **6.4. Formación permanente eficaz**

Después de realizar una interesante *anatomía de una desprofesionalización docente* (hábitos no profesionales, autopercepción negativa, refuerzo institucional negativo, baja adscripción sociológica...), Fernández Pérez (1988) propone la institucionalización de la formación permanente del profesorado como un excelente medio profesionalizador.

Ahora bien, es preciso analizar la naturaleza de la formación para que resulte eficaz para el cambio y la mejora de las escuelas. Si la formación no revierte en la mejora de la práctica se convierte en un pasatiempo que, cuando es caro, deja de ser ético.

Mi propuesta para realizar una formación permanente que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación de los profesionales sobre su propia práctica. Es una investigación que está unida inextricablemente con la formación y con la innovación. De este modo defino ya la innovación que considero más efectiva: la que proviene de la investigación de los profesionales y que produce perfeccionamiento.

La formación más eficaz, la que tiene repercusión en la mejora de la práctica profesional, no se produce, a mi juicio, a través de la impartición de cursos, de la elaboración de prescripciones y de la implantación hegemónica de reformas escolares.

*“Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa” (GIROUX, 1990).*

El debate que hoy tiene lugar en nuestra sociedad acerca del pacto educativo permite al profesorado avivar la crítica respecto a las estrategias de cambio y reactivar la autocritica sobre el ejercicio profesional. También es una excelente ocasión para trabajar colectivamente y para organizarse con el fin de conseguir mejores condiciones para el ejercicio de su práctica profesional.

## **Referencias bibliográficas**

- BERLACK, A. y BERLACK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London: Methuen.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Ed. La Muralla.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- CASAMAYOR, G. y otros (2008). *Los trucos del formador*. Barcelona: Graó.



- CLARK, M. y PETERSON, L. (1990). "Procesos de pensamiento de los docentes". En M.C. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTL, S.L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). "Curriculum como formación". En F. Angulo y N. Blanco, *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona: Ed. Aljibe.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- COMMON, D.L. (1983). "Power: The missing concept in the dominant model of school change". *Theory Into Practice*, 22(3), 203-210.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1999). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.
- DENSMORE, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente". En T.S. Popkewitz, *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- DOYLE, W. y PONDER, G.A. (1977-1978). "The practicality ethic in teacher decision-making". *Interchange*, 8(3), 1-12.
- ELLIOTT, J. (1983). "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En M. Galton y B. Moon (Ed.) (1986), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1991). "Actuación profesional y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 76-80.
- EISNER, E. (1985). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Ed. Eudema.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- FEIMEM MENSER, S. (1990). "Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives". En W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Ed. La Muralla.
- GARCÍA GARCÍA, E. (1988). "Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica". *Revista de Educación*, 285, 249-266.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GRIFFIN, G. (1982). "Critical teacher education". En J. Hoffman y S. Edwards (Eds.), *Reality and reforms in clinical teacher education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARTNETT, A. y NAISH, M. (1988). "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 45-61.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ed. Laia.
- IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Laia.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- KIRK, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy". *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.

- LÓPEZ YAÑEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.
- MARCELO, C. y otros (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN BRIS, M. y GAIRÍN SALLÁN, J. (2010). *Directivos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). "El cambio profesional mediante los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia.
- MATTINGLY, P. H. (1990). "Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado". En T. S. Popkewitz (Ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Educació. Universitat de Valencia.
- MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- MERIEU, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1991). *Metáfora y pensamiento profesional*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- MINTZBERG, H. (1993). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- OLSON, J.K. (1985). "Changing our ideas about change". *Canadian Journal of Education*, 10(3), 294-308.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T.S. (1988). "Ideología y formación social en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, 125-149.

- POPKEWITZ, T.S. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 184, 105-110.
- RANJARD, P. (1988). "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación*, 285, 63-75.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1998). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. e ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SABIRÓN SIERRA, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Ed. Mira.
- SALGUERO, A.M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1989). *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. Universidad de Málaga: EAC.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990a). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990b). "Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado". *Investigación en la escuela*, 10, 23-32.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997a). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Ed. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997b). *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos escolares de Centro*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998a). "Un coche en los riscos. La organización en la E.S.O." *Revista Alalba*, 14.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1998b). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Ed. Magisterios del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (2009). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección escolar*. Madrid: Wolter Kluwer.

- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SMYTH, J. (Ed.) (2001). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1985). "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TENORTH, H.E. (1988). "Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, 285, 77-92.
- VARIOS (1992). "Investigación educativa y apertura curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 205, 31-32.
- WARREN, R. (1975). "The classroom as a sanctuary for Teachers: Discontinuities in social control". *American Anthropologist*, 1-3, 280-291.
- YINGER, R. J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

# ***La selección y la evaluación del profesorado***

Juan M. ESCUDERO MUÑOZ

Correspondencia

Juan M. Escudero Muñoz

Universidad de Murcia  
Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Tel.: 868884016

E-mail: jumaes@um.es

Recibido: 3/2/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

La selección y evaluación del profesorado son dos temas a revisar y mejorar en la política educativa española, en particular en la educación obligatoria. Hay que tener en cuenta y valorar para ello el contexto y diversas presiones que ponen el énfasis en la rendición de cuentas. La perspectiva de la educación como un derecho esencial de todas las personas es la más idónea para una selección y evaluación docente pública, democrática y socialmente responsable. Un determinado marco de criterios relativos a la calidad de la enseñanza y la profesión docente, propósitos formativos y procesos concertados, relevantes y efectivos de selección y evaluación del profesorado, han de ser diseñados y bien desarrollados para avanzar en la provisión justa de la educación que hoy es necesaria.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas y prácticas de selección, evaluación y rendición de cuentas docente. Dimensiones, criterios, propósitos, actividades e implicaciones.

## ***Teacher selection and evaluation***

### **ABSTRACT**

Teacher selection and evaluation are two important issues that need to be revised and improved in the Spanish educational policy, particularly in compulsory education. Several pressures that are now stressing professional accountability must be taken into account. The approach to education as a basic human right for all is considered the most relevant for a public, democratic and socially responsible selection and evaluation of state teachers. A general framework of criteria -including teaching quality, training proposals, concerted processes-, which is relevant and effective in the selection and evaluation of teachers, needs to be designed and well developed to make progress in the fair education provision which is currently needed.

**KEY WORDS:** Teachers selection, teaching accountability and evaluation. Dimensions, criteria, purposes, activities and implications.

Las políticas de profesorado son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber en educación entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas. Dentro de ellas, las relativas a la selección y evaluación docente se llevan la palma a escala internacional y, desde luego, también en el caso español. Nadie se atreve a discutir que la calidad del profesorado sea uno de los factores más decisivos para mejorar la enseñanza y los resultados escolares y, sin embargo, la selección de los docentes, que se hace pero es manifiestamente mejorable, o la evaluación, que en realidad brilla por su ausencia, siguen constituyendo asignaturas pendientes. Se trata de dos procesos complejos y difíciles de comprender e integrar dentro de las políticas educativas, así como de lograr acuerdos, criterios y propósitos, condiciones, instrumentos y dinámicas idóneas para que no queden atrapados por burocracias inútiles. El reconocimiento de su complejidad no debiera llevar, sin embargo, a la parálisis, pues se trata de asuntos que realmente importan si se sigue declarando que la educación es un derecho esencial que ha de garantizarse como es debido a todas las personas al menos en la escolaridad obligatoria. Éste será el foco de referencia preferente, pues ampliarlo a todos los tramos del sistema educativo exigiría más espacio y consideraciones diferenciadas. El texto está organizado en tres apartados. El primero alude al contexto que hay que tomar en consideración; el segundo, discute y propone criterios para repensar y realizar la selección y evaluación; y el tercero, finalmente, apunta algunas implicaciones posibles.

### ***El contexto y el continuo relacional de la selección y la evaluación del profesorado***

#### ***El estado de la cuestión en el sistema educativo español***

La selección y la evaluación del profesorado en el sistema educativo español tienen flecos importantes que están pendientes de revisiones y decisiones necesarias. El sistema bien conocido que se viene utilizando para la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar. La evaluación del profesorado a lo largo de la carrera, por su parte, sigue en el limbo de los justos a pesar de sucesivas declaraciones acerca

de su importancia para la calidad de la educación desde mediados de la década de los noventa (MEC, 1994; 1996) hasta la reforma en curso (LOE, 2006). Algunas prácticas formales de evaluación en curso son aisladas, individuales, limitadas a objetivos como la acreditación para la dirección de centros, la concesión de licencias por estudios o la promoción a la inspección (ESCUDERO, 1998). Otros propósitos como su conexión con la formación del profesorado, la innovación y la investigación, explícitamente referidas en la LOE (2006, artículo 1006), siguen en la agenda de planes futuros e inciertos. El Borrador del Estatuto de la Función Pública Docente (MEC, 2007) ha puesto sobre la mesa de la negociación con los sindicatos una serie de tramos a lo largo de la carrera que podrán alcanzarse en razón de la evaluación de diversos aspectos entre los que se incluiría expresamente la docencia, aunque con carácter voluntario. Las negociaciones están atascadas hace ya más de dos años; una de las desavenencias es precisamente la evaluación del profesorado y, todavía más, la de la enseñanza. A pesar de plantearse sólo como voluntaria, las críticas han sido de todos los colores: obedece a una filosofía empresarial, es competitiva, jerárquica y constituye un atentado contra el cuerpo único de docentes. Algunos sindicatos sí la aceptarían, pero han dejado claro que de ninguna manera habrían de tomarse en consideración los resultados académicos del alumnado a efectos de promoción. O sea, la actual selección del profesorado no se considera revisable ni está en cuestión; la evaluación no está ni, en realidad, se la espera. Este dato ha de tenerse en cuenta al sugerir propuestas, aunque no necesariamente en el sentido de que las cosas sigan como están.

### ***Un panorama heterogéneo a escala internacional***

Las políticas de selección y evaluación del profesorado en los países más desarrollados son muy variadas. En líneas generales, en todos se aplican procesos explícitos de selección (más en la educación pública que en la privada); en algunos, sobre todo los anglosajones, hay sistemas formales de evaluación para diferentes propósitos, pero en otros muchos está sobre la mesa, incluso con sentido de urgencias, pero la realidad de los hechos no es muy diferente a la nuestra (ESCUDERO, 1998; GOLDRICK, 2002; GOE, 2007; BOLÍVAR, 2008; LADERRIÈRE, 2008; VAILLANT, 2008; STEINER, 2009). En un seminario de la Asociación de Inspectores Suizos (WEISS, 2008), se presentaron balances del estado de la cuestión en los países OCDE (LADERRIÈRE, 2008; PAQUAY, 2008). Las conclusiones más destacables fueron que, allí donde se está aplicando alguna modalidad de evaluación docente, es más sumativa que formativa, sin incidencia contrastada en el desarrollo profesional, la renovación de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. La conexión de la evaluación docente con la calidad de la enseñanza y los resultados escolares no está clara (LADERRIÈRE,



2008). Si se toman en consideración datos PISA, hay países que figuran en los primeros puestos del ranking y realizan una evaluación explícita e individual de los docentes, como Suecia, pero no existe como tal en otros, como Finlandia. Hay otros como Inglaterra en los que hay modelos detallados y basados en competencias que se aplican incluso con furor, pero sus resultados escolares siguen siendo manifiestamente mejorables. Ese panorama lleva a pensar que, a pesar de que haya ciertos argumentos para sostener que pueda existir alguna relación entre calidad educativa, selección y evaluación del profesorado, sus conexiones se están por conocer y ponderar. Una cosa es la calidad de la enseñanza (una cuestión, por cierto, bastante difícil de definir), y otra, su incidencia en los aprendizajes escolares, que son algunos de los indicadores empleados al hablar de eficacia docente (STAKE, 1998; FENSTENMACHER y RICHARDSON, 2005). A las dificultades teóricas y metodológicas de la selección y evaluación del profesorado se añade el hecho de que sobre esos procesos también inciden factores y condiciones estructurales, sociopolíticas e ideológicas que afectan poderosamente a su planteamiento, desarrollo y posibles efectos; son, en realidad, como árboles en bosques que hay que reconocer.

### ***Presiones diversas hacia la rendición de cuentas***

Tanto la selección como la evaluación, aunque con matices diferenciales, representan procesos de rendición de cuentas (BOLÍVAR, 2008; PAQUAY, 2008). Son dispuestos y aplicados para juzgar y decidir sobre personas que desean acceder a la profesión o que la están ejerciendo. Siendo muy esquemáticos, dos son las fuerzas en tensión que afectan a estos procesos y decisiones. Una de ellas, fuertemente marcada por la ideología neoliberal y conservadora, coloca la educación, los centros, la enseñanza y, por lo tanto, la profesión docente dentro de una ideología y lógica mercantil, competitiva, obsesionada por la productividad, competitividad y eficacia, en un empeño manifiesto por alinear los sistemas escolares con las demandas económicas de la globalización en sus caras menos amables. Las reformas basadas en estándares, la elevación de niveles y el afán de regulación y control se han convertido en marcos de vigilancia y control de los centros y los docentes, expuestos, además, a reglas de juego sostenidas sobre el supuesto de que las leyes de la oferta y la demanda (privatización de la educación, libertad de elección, etc.) son los resortes más efectivos para provocar las innovaciones y cambios que se precisan en orden a incrementar los niveles de eficacia y productividad educativa. Dentro de ese concierto, la selección y la evaluación son mecanismos decisivos. Los criterios que se diseñan y aplican para realizarlas no son neutrales. Se basan y derivan de la lógica de fondo a la que obedecen y, desde luego, sus propósitos y consecuencias van más allá

de la realización de operaciones cosméticas. Hay centros públicos que pueden ser cerrados o sometidos a conciertos privados (ELMORE, 2004), así como un clima de caza y captura, sospecha y culpa, atribución de responsabilidades cada vez más elevadas al profesorado. Han de dar cuenta de su trabajo y resultados y, bajo determinados presupuestos, asumir decisiones contundentes. La presión ambiental de las administraciones, y tanto sean nominalmente de izquierda como de derecha, se ejerce a través del afán de establecer, vigilar e intervenir sobre el profesorado con “buenas prácticas” oficialmente decretadas (ADAMS, 2008) y, en su caso, utilizadas como criterios (estándares o competencias docentes) para la selección y la evaluación. La edad de oro de la confianza y la autonomía de los centros y profesores, si es que alguna vez existió, pertenece al pasado. Ahora prima la vigilancia, el control, la rendición de cuentas, la evaluación, sea con mecanismos formales u otros más bien informales, pero a la postre también acuciantes. Una salvedad: las tecnologías de vigilancia y rendición de cuentas afectan preferentemente a los centros públicos y al profesorado funcionario. Los concertados y privados siguen mereciendo el beneficio de la duda, seguramente porque se entiende que ya están debidamente controlados por la oferta y la demanda de los clientes que los mantienen y reclaman.

Si éste es el escenario donde se están moviendo algunos sistemas escolares y representa una tendencia que puede llegar a extenderse y consolidarse en el futuro previsible, como indicó el famoso informe de la OECD (2001), no es el único en la actualidad ni se está desplegando por igual en diversos contextos políticos locales y nacionales. Otro, también descrito en dicho informe, constata la persistencia de un modelo “tecno-burocrático”, sostenido por otro tipo de fuerzas e intereses que pugnan por su continuidad. Ofrece estabilidad y uniformidad de estructuras, profesionales y roles, procedimientos, servicios y grandes finalidades. No garantiza, sin embargo, sino que llega incluso a obstruir transformaciones culturales y capacidades organizativas y pedagógicas que serían necesarias para afrontar los desafíos educativos y sociales que están reclamando los cambios profundos acaecidos en todos los órdenes de la vida. En lo que respecta al profesorado, el modelo burocrático de gobierno de la educación tiende a aplicar modelos contractuales “basados en la carrera” (funcionarios de por vida) en lugar de contratos “basados en puestos” (LADERRIÈRE, 2008). De ese modo, las condiciones de trabajo materiales quedan mejor garantizadas, pero no sucede otro tanto con la motivación, la implicación y la acomodación del personal a las necesidades del sistema, ni tampoco sus relaciones con los aprendizajes de los estudiantes (Escudero, 2009a). Los cambios y las respuestas del sistema educativo, los centros y profesores a los retos escolares son filtrados por estructuras burocráticas que regulan formalmente todo tipo de objetivos, pero son insensibles

e incapaces de activar y comprometer las ideas, las capacidades y los compromisos necesarios para garantizarlos. Puede abusar de reglamentaciones externas (así emiten mensajes simbólicos a la sociedad), pero desatienden las culturas, los significados y las prácticas de los sujetos que las filtran, interpretan, adaptan, distorsionan y obstruyen, o sencillamente ignoran.

A fin de cuentas, el modelo mercantil nos parece cuestionable, pero también el burocrático, pues no contribuyen a proveer como es justo el derecho esencial a la educación. El primero, porque lo niega radicalmente al reducirlo a mercancía y mérito; el segundo, porque sostiene expectativas infundadas en el poder taumatúrgico de estructuras y regulaciones externas insensibles a la singularidad de los contextos, las culturas y las prácticas de los sujetos, tendiendo más, de ese modo, a proteger regularidades y rutinas en curso, sean o no efectivas, que a apoyar y exigir las transformaciones necesarias. De manera que, si los sistemas escolares, sus instituciones y profesionales quieren servir al bien común de la educación, hay que constituir un espacio alternativo a esas dos formas de gobierno del sistema y sus profesionales. Han de crearse otras lógicas diferentes que, de una parte, refuercen estructuras escolares y pedagógicas democráticas y acordes con el derecho esencial a la educación, así como buenas condiciones dignas y estables del trabajo docente. Al mismo tiempo, sin embargo, es preciso instituir cierta cultura, reglas de juego y funcionamiento de las organizaciones escolares y de quienes trabajan dentro de ellas que garanticen mejor que hasta la fecha la asunción de responsabilidades efectivas para el desarrollo de oportunidades y resultados escolares aceptables con todo el alumnado. La condición funcional del profesorado no debiera ser un pretexto para eludirlas, sino todo lo contrario: un conjunto de buenas condiciones laborales para hacerlas más posibles. El contexto de sistemas educativos como el español, cuyas tasas de éxito escolar son manifiestamente mejorables, debiera representar un tipo de presión moral y social que justifique alguna rendición de cuenta no mercantil, sino justificada por imperativos éticos. Habrá que explorar qué hacer, cómo y para qué, eludiendo modelos gerenciales, técnicos o mercantiles o consintiendo dejaciones injustificables.

### ***Situar la selección y la evaluación del profesorado dentro de un continuo y una red amplia de relaciones***

Esos procesos, como se está indicando, están expuestos a muchos factores, dinámicas, poderes e intereses que hacen de ellos mucho más que opciones técnicas o recursos instrumentales. Requieren además, como se decía más arriba, visiones globales que hagan posible contemplar los árboles sin perder de vista el bosque. Conviene, por lo tanto, no establecer concepciones estancas de la

selección y la evaluación docente pues, en último extremo, ambas representan tramos de un continuo que, a su vez, guarda relaciones con otros elementos. De tal continuo forman parte hitos importantes como el atractivo y la consideración social e intelectual de la profesión; el acceso, la organización y el desarrollo de la formación inicial; la selección para entrar en la profesión, los primeros años de la carrera; la adscripción a centros, cursos y programas educativos; los estadios sucesivos a través de los que va desplegándose la carrera docente hasta la jubilación (BEHRSTOCK y COGGSHALL, 2009). Posiblemente, las políticas específicas en materia de selección y evaluación docente tendrán tanto más sentido y coherencia cuanto mejor sostengan una idea de la profesión como un trayecto de vida personal y profesional que se va haciendo. Ninguno de esos procesos es comprensible sin reconocer sus relaciones con la formación inicial, las instituciones universitarias responsables y los formadores, el desarrollo y el aprendizaje docente a lo largo de la carrera, las condiciones de trabajo del profesorado, la gestión de los centros y sus relaciones con las políticas y la administración de la educación. En buena lógica, una rendición de cuentas democrática y provechosa no puede recaer sólo sobre el profesorado. Supondría una concentración indebida y exclusiva de responsabilidades sobre una profesión que no pasa precisamente por sus mejores momentos de reconocimiento, valoración y confianza (PAQUAY, 2008). Como dispositivos reflexivos, críticos y concertados para mejorar la educación a lo largo y ancho de los sistemas escolares, los procesos de selección y evaluación han de aplicarse también a los formadores de profesores, a los centros de formación inicial y continuada, a los servicios de las administraciones y sus profesionales, por ejemplo inspectores, asesores de formación, equipos de apoyo y orientación.

### ***Criterios para la selección y la evaluación del profesorado: un marco de referencia***

Los criterios a utilizar en cualquier propuesta de selección y evaluación docente son cruciales. No podremos analizarlos aquí con todo el detalle que merecen, pero es conveniente trazar algunas coordenadas generales. Haremos, en primer lugar, una mención a su carácter especialmente controvertido (remiten a algún modelo deseable de docente, de centros y de educación) y, después, indicaremos de forma ilustrativa un posible marco de referencia.

- a) *La tarea controvertida de establecer criterios.* Para poder diseñar e implementar cualquier plan de selección y evaluación del profesorado es preciso despejar al menos estos dos interrogantes: ¿es posible definir la calidad de la enseñanza con una serie de criterios bien fundados para seleccionar y evaluar al profesorado? ¿Es posible relacionar la calidad de la enseñanza y

la profesionalidad docente con los aprendizajes de los estudiantes, con la construcción de buenas organizaciones educativas y hasta con la vivencia y el desarrollo positivo de quienes apuestan y ejercen la profesión?

La primera de esas cuestiones plantea si es posible caracterizar una enseñanza de calidad, la segunda, que designa un terreno todavía más resbaladizo, si procede relacionar la docencia con los aprendizajes de los estudiantes (eficacia), los centros y la misma profesión. Se trata de interrogantes de gran calado y dificultad, pero son inexcusables, tal como sostienen diversos enfoques de la literatura pedagógica sobre ello (WILSON, 1992; MILLMAN y DARLING-HAMMOND, 1997; STAKE, 1998; GOLDRICK, 2002; GOE, 2007; BOLÍVAR, 2008; MATHERS *et al.*, 2008; PAQUAY, 2008; POCHARD, 2008; STEINER, 2009).

La calidad de la enseñanza es un asunto extremadamente controvertido. Bien entendida, no puede considerarse como una propiedad “objetiva” de la docencia, pues, en realidad, caben al respecto tantas opciones como diferentes sean las concepciones y sistemas de valores desde las que se defina y, por lo tanto, se establezcan los criterios correspondientes para valorarla. No es igual definirla como una actividad que sólo es buena si obedece a reglas preestablecidas y se traduce en conductas y comportamientos discretos y mensurables, que entenderla, más bien, como una práctica personal, situada y construida interpretativamente por los docentes. No es lo mismo cifrarla como técnica o como construcción personal situada que dar un paso más y establecer el criterio de que, para poder valorarla positivamente, ha de ser moralmente defendible, conectar abiertamente con la justicia social, la democracia y la equidad (STAKE, 1998; FENSTENMACHER y RICHARDSON, 2005; FURMAN, 2004; NIETO, 2005; ESCUDERO, 2006; WHITTY, 2006; VILLEGAS, 2007; COCHRAN-SMITH, 2009). De manera que el reconocimiento de la enseñanza como una actividad práctica, una práctica inteligente y una práctica moral tiene que comportar criterios consecuentes. Todavía pueden ser más sutiles si, como procede, se asume que la enseñanza no es sólo una actividad pensada, sino también situada y vivida; si no sólo comporta racionalidad, sino también dosis importantes de intuición, creatividad, experiencia, sabiduría, conocimientos implícitos. Por ello, seguramente hay que descartar que sea posible y deseable establecer criterios universales, estandarizados, objetivos y predeterminados para decidir acerca de la calidad de la práctica docente.

Al presumir alguna relación entre calidad docente y eficacia docente (aprendizajes de los estudiantes) surge, a su vez, otro escollo no menor. A

pesar de que hay bases para sostener que cualquier enseñanza no vale por igual (GOE, 2007), no es sencillo determinar sus relaciones precisas con el aprendizaje. Las experiencias y resultados del alumnado dependen de muchos factores y condiciones que los que procede atribuir debidamente a sus profesores, debiendo incluirse entre ellos el grado en que los mismos estudiantes se implican en el estudio, sus intereses, motivaciones y expectativas. Y, desde luego, las controversias abundan en relación con las facetas de la profesión docente referidas a tareas y responsabilidades situadas más allá del trabajo con el alumnado. Hay sólidos argumentos a favor de una profesionalidad implicada en los centros, en el trabajo con los colegas y con otros profesionales y agentes sociales, las familias en particular (FULLAN y HARGREAVES, 1997). Por esa dirección, no obstante, se entra en un territorio minado (HARGREAVES, 1996). La profesión docente ha ido quedando sometida a dinámicas de ampliación e intensificación de tareas y cometidos que, en muchas ocasiones, llevan al desbordamiento emocional e intelectual, a crisis de identidad tan perjudiciales para el profesorado como para el alumnado (BOLÍVAR, 2006). La idea y la práctica del profesor como un profesional que va a su aire, no es positiva para los cometidos escolares ni tampoco, a fin de cuentas, para los docentes y los centros. Procede, pues, atender a esta dimensión, aunque haya de hacerse con medida, sin elevar el listón hasta el punto de intensificar indebidamente tareas y cometidos irrealizables que, además, pudieran distraer la atención y las energías de lo esencial, la enseñanza y el aprendizaje.

- b) *Un marco general de dimensiones y criterios.* El marco que se propone a continuación sugiere tres dimensiones de la profesión docente –enseñanza y aprendizaje, participación activa en la vida del centro y relaciones profesionales con los colegas y otros profesionales. Hay marcos sólidos y bien contruidos de competencias docentes incluso con sentido evolutivo, como puede verse en los establecidos por el gobierno de Irlanda del Norte (GTNCI, 2005; WHITTY, 2006) o algún otro descrito en Escudero (2009a). Sin entrar en pormenores, a continuación se indica una serie de criterios ilustrativos y en forma de interrogantes, pues, como se verá en el apartado siguiente, deben tomarse como referentes para la discusión, reflexión y valoración, no como listas de características discretas a verificar.

### *Enseñanza y aprendizaje.*

- ¿En qué grado cuenta el profesorado con los conocimientos necesarios para justificar la *planificación* de la enseñanza atendiendo al alumnado, cursos y etapas correspondientes, decidir con fundamento sobre los contenidos a trabajar en el aula y el modo de organizarlos, el tipo de objetivos y aprendizajes a desarrollar, las metodologías, materiales y relaciones a sostener con

los estudiantes y los criterios y procedimientos adecuados para realizar una evaluación del y para el aprendizaje? ¿En qué grado toma en cuenta valores acordes con el derecho de todos a la educación, es consciente y asume consecuentemente el propósito de sacar de cada estudiante el máximo de sus posibilidades atendiendo a la diversidad y procurando la personalización del aprendizaje? ¿En qué medida actualiza y revisa sus ideas y conocimientos, accediendo y utilizando proyectos y materiales valiosos para el nivel y alumnado con el que trabaja, y basa sus decisiones en el análisis y reflexión sobre contenidos, metodologías y resultados logrados o no? ¿De qué manera es coherente su planificación de la enseñanza con el proyecto de centro, etapa, curso, procurando la coherencia y continuidad necesaria?

- ¿En qué grado los contenidos, las tareas y los aprendizajes, las estrategias didácticas y el uso de materiales en el aula contribuyen a propiciar un aprendizaje profundo, el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y aspectos esenciales del desarrollo personal y social del alumnado? ¿Es adecuado el clima y las relaciones dentro y fuera del aula (tutorías) para una implicación activa y responsable del alumnado en el trabajo escolar, sosteniendo altas expectativas y los apoyos convenientes para lograrlas? ¿Es el aula un espacio social y personal basado en el respeto mutuo, el cuidado, la atención personal, la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía? ¿Las tareas, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales, las relaciones de apoyo personal, son acordes con las diversidades del alumnado y en particular con aquellos en mayor riesgo de exclusión? ¿Hasta qué punto el profesorado tiene claros y justificados los aprendizajes, el modo de seguir y evaluar su desarrollo, la validez de los procedimientos de una evaluación que sirva tanto para valorar procesos y resultados como para decidir sobre la enseñanza?

- ¿De qué manera y con qué criterios el profesorado va decidiendo sobre su enseñanza *analizando, reflexionando y sacando conclusiones* provechosas para su mejora sucesiva?

### *Participación e implicación activa en la vida del centro.*

- ¿En qué grado el profesorado participa activamente en la elaboración del proyecto curricular del centro, en la discusión y concertación de concepciones, propósitos, decisiones metodológicas y criterios de evaluación compartidos, así como sobre el clima de centro y aula, el cuidado y la responsabilidad conjunta del alumnado, los derechos y los deberes de los estudiantes y de los docentes?

- ¿En qué grado tiene conciencia y asume responsabilidad y lealtad institucional con el funcionamiento del centro, del currículo y la enseñanza, y con su revisión y mejora? ¿En qué grado participa activa y críticamente en el gobierno del centro dentro de la política educativa nacional y autonómica, tomando en consideración y debatiendo retos sociales y educativos sobre los que decidir? ¿En qué grado se participa, se discuten y asumen las políticas de centro en materia de relación con el entorno, las familias y otros agentes sociales?

- ¿En qué grado se establecen y asumen responsabilidades institucionales en materia de programas y medidas de lucha contra el fracaso y la exclusión educativa? ¿En qué grado lo que se piensa y se acomete al enseñar es acorde con el derecho de todo el alumnado a una buena enseñanza y aprendizaje, se toma en consideración una idea moral de la enseñanza proveyendo oportunidades para el logro de los aprendizajes debidos y se realiza una evaluación con criterios y procedimientos válidos tanto para apreciar lo que se aprende como para decidir sobre la enseñanza sucesiva?



*Relaciones profesionales de colaboración con los colegas u otros profesionales y agentes sociales.*

- ¿En qué grado se participa activamente en estructuras y relaciones de colaboración profesional discutiendo y coordinando actuaciones con el alumnado? ¿En qué, cómo y en base a qué criterios pedagógicos los docentes deciden colegiadamente y asumen efectivamente los compromisos adoptados?

- ¿Hasta qué punto se sostienen relaciones profesionales que estimulen el análisis, la reflexión y la valoración de los contenidos, objetivos, metodologías y resultados de la enseñanza? ¿En qué medida se participa activamente en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos de renovación pedagógica? ¿Se participa y comparte conocimiento a través de actividades como la observación mutua de la enseñanza, el análisis de trabajos de los estudiantes, el estudio detallado de casos o problemas, de los resultados de los estudiantes y grupos de ellos en particular?

- ¿En qué grado se contribuye a establecer alianzas sociales con otros agentes en orden a determinar y compartir proyectos que hagan posible una atención efectiva al alumnado, sus necesidades y aprendizajes? ¿Se asumen relaciones positivas con las familias basadas en el respeto y el logro de responsabilidades compartidas, en el reconocimiento de sus realidades sociales y culturales, en la escucha de sus inquietudes?

Esas dimensiones y criterios, que están abiertos no sólo a la reflexión sino también al debate, a ser sustituidos por otros bien justificados y quizás especificados cuanto proceda, obedecen a algunos supuestos en concreto.

Los docentes han de contar con conocimientos sólidos y diferentes (psicológicos, sociales, culturales, antropológicos, éticos, organizativos, políticos, etc.) que les permitan comprender lo que tienen entre manos, asumir y comprometer ciertas creencias, propósitos y valores, tanto al planificar y justificar sus proyectos de enseñanza como al sostener interacciones didácticas y relaciones sociales y personales con sus alumnos. Sin bases sólidas y renovadas de conocimiento (LISTON, WHITCOMB y BORKO, 2009) no es posible desarrollar las capacidades ni las actitudes, tampoco recrearlas personal y socialmente, que requiere una buena enseñanza. Ha de estar bien armada en torno a qué vale la pena enseñar, qué aprendizajes han de ser cultivados y desarrollados a través de qué tipo de estrategias, materiales y relaciones pedagógicas (PÉREZ GÓMEZ, 2009), qué y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes y también las propias prácticas y esfuerzos. La preparación culturalmente sólida y el desarrollo conveniente de herramientas (capacidades para realizar acciones inteligentes), disposiciones personales, madurez emocional y asunción de valores esenciales como el cuidado, la construcción de vínculos positivos y fuertes con el alumnado, el afán de sacar de cada uno de ellos el máximo posible y la conciencia del significado social y humano de su trabajo, son aspectos cruciales para la atención a la diversidad, en particular la que afecta a la población escolar en situación de mayor desventaja en capital



cultural y social. Con unos u otros criterios y especificaciones, esos presupuestos nos parecen esenciales en la selección y evaluación docente. Y, como quiera que esta profesión no se ejerce en “academias particulares”, sino en instituciones educativas y sociales, es razonable que haya que atender, exigir y valorar algún sentido de pertenencia, de lealtad institucional y de compromiso con los centros. La participación activa en la creación y el desarrollo de proyectos colectivos, en la creación y el sostenimiento de comunidades profesionales (también abiertas a otros agentes sociales y las familias) donde debatir y concertar concepciones y finalidades, prácticas pedagógicas, climas organizativos y relaciones humanas y sociales cálidas, acogedoras, exigentes y con apoyos, la realización habitual de análisis, reflexión y crítica, tanto individual como colegiada, para ir renovando y mejorando lo que sea adecuado, justo y razonable (ESCUDERO, 2009b), son cometidos y responsabilidades que no debieran entenderse como algo voluntario, sino la expresión elemental de ética profesional. Por ello justifican su presencia y atención en la selección y evaluación.

### ***Sugerencia para mejorar el proceso de selección del profesorado y acometer planes relevantes y viables de evaluación***

Del análisis del contexto planteado en el primer apartado y de la propuesta de criterios marco que se acaba de comentar, pueden extraerse algunas implicaciones para la selección y la evaluación del profesorado. Esos dos procesos, que han de considerarse dentro de un continuo y, por lo tanto, comparten determinados elementos, son singulares por el momento de la carrera docente en que se sitúan, por las dimensiones, criterios, propósitos y consecuencias, así como por otras decisiones de carácter contextual y metodológico que procede contemplar.

### ***Algunas propuestas generales para mejorar la selección del profesorado y otras decisiones asociadas***

Como se dijo en su momento, este proceso, al menos en el contexto español, no está en discusión, pero sin embargo, merecería algunos retoques dignos de atención. Vamos a mencionar sólo dos en concreto. En uno se aboga por ampliar la mirada y dejar de acometer la selección docente como un episodio aislado de otros contingentes y también importantes; en el otro se advierte que, de acuerdo con las dimensiones y criterios expuestos, habría que reconsiderar los procedimientos que se vienen aplicando para decidir qué aspirantes pueden entrar o no en la carrera docente.

En nuestro contexto, la selección a través del sistema conocido de la oposición es el proceso más explícito y pautado para decidir sobre quiénes merecen la condición de funcionarios de la enseñanza. Colateralmente, también determina listas de aspirantes interinos que pueden llegar a ejercer sin haber aprobado el examen y hacer méritos que serán tenidos en cuenta en intentos posteriores. Sin poder entrar en valoraciones de esta vía, lo cierto es que, una vez lograda la plaza y realizado el año de funcionarios en práctica según un modelo contractual basado en la carrera, se adquiere un trabajo de por vida y, cuando no existe una evaluación docente posterior, nunca más habrá que “pasar examen”. En otros contextos, como informa Behrstock y Coggshall (2009), la selección no está aislada del proceso de adscripción dentro de un distrito escolar de modo que no sólo cuenten las opciones individuales de profesores sino también las necesidades de los centros, y no sólo el concurso de plazas, sino también posibles competencias requeridas por la docencia en contextos de singular dificultad. Asimismo, la decisión de emplazar al personal en centros, así como etapas, cursos y clases particulares, está expresamente ligada a criterios en los que hay que armonizar tanto las preferencias particulares como también los requerimientos de los puestos de trabajo. De ese modo, por ejemplo, el patrón de responsabilidad invertida, según el cual los más antiguos eligen los mejores cursos y grupos, está controlado por razones más sólidas de forma que, si es el caso, quienes cuenten con más experiencia y cualificación sean los que se ocupen de los grupos o programas más difíciles. O sea que la selección, la adscripción, el emplazamiento y asignación de cursos y grupos de clase son procesos y decisiones que bien requerirían alguna revisión y posiblemente mejora. Hasta la fecha, son los profesores según sus intereses, posibilidades y preferencias quienes eligen centros; en el futuro, también los centros tendrían que poder elegir a sus profesores. Para ello habría que explorar qué puede dar de sí una combinación del modelo de carrera con el otro basado en el puesto de trabajo (LADERRIÈRE, 2008; POCHARD, 2008), buscando algún equilibrio entre las necesidades del sistema y de los centros con las opciones legítimas, pero particulares, de los docentes. En un debate y concertación sobre el particular, también habría que considerar los criterios y mecanismos que rijan la movilidad entre centros, los traslados, comisiones de servicio y otras decisiones similares.

El segundo retoque al que nos referíamos más arriba afectaría al proceso de selección mediante el concurso oposición. Si tomáramos en consideración las tres dimensiones de la profesión docente y los criterios apuntados, es más que dudoso que el modelo en curso ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades

inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares. En relación con todos esos criterios, la oposición no pasa de ser un simulacro, además ficticio y reducido. Si acaso, llega a captar ciertos conocimientos disciplinares y algunos trucos de planificación, quizás más influidos por academias que preparan para las oposiciones que por una formación inicial de calidad. Respecto a todo lo demás las oposiciones son ciegas. No constituyen un procedimiento válido ni fiable para captar disposiciones, capacidades y compromisos con la vida de los centros, el trabajo con los colegas u otros profesionales. No ofrecen ninguna garantía de seleccionar bien al profesorado en razón de que sean conscientes y asuman como es menester el conjunto de valores, principios y compromisos relativos a conectar su profesión con la equidad, la justicia social, la democracia, ni tampoco con talentos, sensibilidades, el tacto o las capacidades emocional y social de sostener relaciones positivas, de apoyo, conexión y ayuda a los niños y jóvenes para que no desenganchen de la educación y las escuelas. Los requisitos, conocimientos, capacidades y actitudes más esenciales para la profesión no pueden apreciarse en un formato tan reducido, fortuito y desconectado. Aspectos tan relevantes y complejos no pueden comprobarse en un momento puntual donde sólo pueden intuirse facetas superficiales de la profesión sobre las que, por añadidura, aplican juicios y decisiones evaluadores (miembros de las comisiones) cuyos criterios de selección quizás debieran ser también objeto de discusión. Una formación inicial de calidad, y dentro de ellas los períodos de prácticas en centros, debiera aportar informaciones relevantes e influyentes para la entrada o no en la profesión –son sugerentes algunas propuestas como las que describe Villegas (2007) a propósito del desarrollo de la enseñanza como justicia social–. El período inicial de entrada en la profesión (MARCELO, 2009) merecería, igualmente, ser mejor diseñado, cuidado en su desarrollo y apoyo a los noveles y, en casos justificados, constituir un modo efectivo sobre la acreditación definitiva o su negación.

***La evaluación del profesorado a lo largo de la carrera: superar una omisión indebida, pero hacerla relevante, viable y con ciertos efectos***

Si se acepta que los profesores importan e influyen en los contenidos, experiencias y resultados de los estudiantes en su paso por las escuelas, en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y en la tarea de sumar y coordinar esfuerzos con los colegas y otros agentes sociales, no es razonable cubrir un tupido velo sobre el mayor o menor grado en que asumen de modo efectivo la parte de responsabilidades que les toca, valorándola de acuerdo con criterios aceptablemente bien fundados y concertados. Por lo dicho, sin embargo, hay un abanico de opciones a ponderar a la hora de pensar, establecer y aplicar

planes formales de evaluación docente. Bien entendido, por lo demás, que no sólo se valora y decide sobre el profesorado a través de esquemas explícitos y oficiales (hay formas implícitas y sutiles de evaluación informal) y, también, que la existencia de políticas explícitas al respecto no garantiza por sí misma los propósitos deseables. Hay algunas verdades, pero también mitos respecto a la evaluación del profesorado que desaconsejan cualquier expectativa desmedida sobre sus contribuciones positivas. Existe bastante consenso en que la profesión docente ha de ser sometida a seguimiento y evaluación, pero, más allá de ese postulado genérico, abundan los interrogantes sobre todo lo demás. Enunciados sucintamente, los componentes de un plan explícito incluyen los propósitos de la evaluación, las dimensiones y los criterios, la atención a contextos (centros y determinadas características del alumnado) y otros elementos diferenciales (niveles educativos, etapas de la carrera), la periodicidad, los instrumentos con los que recabar evidencias, el uso individual o colectivo, la comunicación, análisis, juicios y toma de decisiones (reconocimiento, incentivos económicos, promoción), los evaluadores y su formación, la concertación con sindicatos y profesores y su participación activa, así como la de otros sujetos (colegas, alumnado, familias, etc.). Por muchos y sofisticados que parezcan, prácticamente todos los referidos se toman en consideración en la literatura especializada (LADERRIÈRE, 2008; MATHERS *et al.*, 2008). Los problemas residen en cómo articularlos, de qué manera viable implementarlos y qué condiciones y dinámicas se consideran potencialmente más provechosas.

Pensando en el contexto español, y tomando buena nota de la tradición, las reservas sindicales, la disponibilidad de medios y la cultura dominante (tan proclive a todo género de complacencia con tal de no enfadar al profesorado, como a instaurar procedimientos inoperantes), hoy por hoy no consideraría viable ni provechosa una decisión administrativa consistente en diseñar y aplicar planes oficiales y masivos para la evaluación del profesorado. Basta pensar en la inutilidad de la evaluación docente practicada en otros niveles (la enseñanza universitaria), para desistir de entrar en una dirección similar en otros a los que nos referimos aquí.

Ello, sin embargo, no tiene que llevar a dejar las cosas como están, ni a plantear el asunto en términos de o todo o nada. La evaluación docente no puede razonablemente omitirse, aunque haya que debatir sus propósitos, concertar y clarificar sus focos y criterios, concretar actividades (quizás mínimas, pero relevantes y efectivas) y, desde luego, ligar la evaluación con algún tipo de decisiones. Algunas sugerencias sobre tres aspectos concretos.

*Los propósitos de la evaluación docente.* Éste es un primer interrogante a despejar. Como dice con razón Paquay (2008), la evaluación del profesorado es problemática porque en ella se cruzan lógicas que pueden resultar contradictorias. Señala cuatro: rendición de cuentas y desarrollo profesional (formación, innovación, etc.), rendición de cuentas y mejora de la enseñanza, control del profesorado por parte de la administración y los poderes públicos, protección de los intereses del “consumidor”, dice el autor, debiendo sustituir el término por el de ciudadano (familias, alumnado), más acorde con la educación pública y las garantías del derecho a la educación. Esos cuatro propósitos dan pie suficiente para advertir la presencia de tensiones difíciles de resolver, pues abren derivas capaces de alimentar todo tipo de controversias. Pueden servir, no obstante, de referencia para justificar que ha de haber alguna modalidad explícita de evaluación docente preferentemente asociada: a) al desarrollo y la potenciación de aprendizajes docentes (es un imperativo de cualquier profesional, más todavía si tiene entre sus manos un servicio social y público); b) el sostenimiento de políticas y prácticas comprometidas efectivamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (es un derecho del alumnado, las familias y la sociedad); y c) el cultivo explícito de una cultura y normas dentro del sistema educativo, los centros y la profesión docentes que no sean indiferentes a las diferencias entre ser y ejercer este oficio de unas u otras maneras (a la postre, aquello que no se valora, no se considera importante y se devalúa). Aquí y ahora, por lo tanto, sería conveniente ir pensando en prácticas de evaluación docente que permitan justificar y orientar el desarrollo profesional, y que tiendan –como un proceso, no como un acontecimiento drástico– a garantizar mejor que hasta la fecha lo que es necesario mejorar en la enseñanza con propósitos claros de garantizar como es debido los aprendizajes escolares de todo el alumnado. Al lado de esos dos propósitos, que podrían tener un cierto sentido instrumental, parece conveniente destacar el valor intrínseco de una política y práctica relevante y viable de evaluación: habría de suponer un mensaje dirigido expresamente al profesorado y, quizás, también a la sociedad. Aun reconociendo el carácter situado y personal de la enseñanza, es preciso dar la batalla a la máxima perniciosa según la cual cada maestrillo tiene su librillo y, por lo tanto, todo vale. Sostenerlo y no enmendarlo, no sólo emite un mensaje social poco deseable para la profesión, sino que también puede representar una forma de descrédito y desconsideración hacia quienes optan por ella y la ejercen durante muchos años. La clarificación de los propósitos y su combinación con los criterios expuestos en el apartado anterior representan dos tareas y componentes de la evaluación docente.

*Actividades mínimas, pero relevantes y efectivas.* Como decía, no se trata de idear sistemas formales y sofisticados de evaluación docente, sino de acometer

ciertas actividades, quizás tan elementales que es casi un insulto suponer que no existen, aunque, en muchas ocasiones, eso es lo que dice la realidad de los hechos corrientes. Es posible que para llevarlas a cabo ni siquiera sea preciso crear nuevas estructuras organizativas, sino dotar a algunas de las existentes (equipos de ciclo, departamentos didácticos, comisiones de coordinación pedagógica, etc.) de sentido y contenidos, propósitos y criterios válidos y modos de hacer razonables y efectivos. Apuntemos algunas posibles actividades.

Las *sesiones de planificación del currículo y la enseñanza*, o con carácter más específico, el diseño de materiales y unidades de trabajo, pueden representar un contexto de actividad propicio para la evaluación, estrechamente ligada, además, a la formación en el puesto de trabajo y la mejora de la enseñanza.

La *observación entre iguales* de la enseñanza en el aula, entendida como un espacio abierto al escrutinio público y la valoración constructiva (¿por qué no incluir las voces de los estudiantes?), puede constituir una excelente actividad, poco compleja en términos de procedimiento y potencialmente poderosa para recabar evidencias de la práctica, reflexionar sobre las mismas y tomar decisiones razonadas para aprender en y desde el análisis de la práctica, comprender y mejorar.

La misma *autoevaluación* de la propia por parte de los profesores de acuerdo con criterios relevantes (puede ser una manera efectiva de propiciar la participación activa en el proceso) es una actividad que, sobre todo si ocurre en un clima favorable y libre de amenazas, haga posible una valoración docente personalizada y realmente formativa.

La elaboración por parte del profesorado de *portafolios docentes* (proyectos, materiales de trabajo, videos de enseñanza, opiniones de los estudiantes, guiones de desarrollo de sesiones, valoraciones y aprendizajes), y *muestras de tareas y trabajos* realizados por los alumnos, pueden generar actividades que integren una evaluación docente expresamente centrada en contenidos, metodologías, exigencias y seguimiento de procesos de enseñanza cuyo análisis permita, tal vez, entender mejor lo que van aprendiendo los estudiantes y sus posibles relaciones con lo que hacen y piensan sus profesores.

Aunque tiene sus dificultades, algunas casi insuperables de despejar plenamente, el análisis detenido de los *resultados de los estudiantes* en determinados cursos, materias y grupos, pueden y deben constituir un material inexcusable sobre el que trabajar para evaluar al profesorado. No tiene por qué utilizarse a efectos de compensación (pago por rendimientos), pero sí para dar la batalla a la cultura

profesional que tiende a tirar sistemáticamente balones fuera (lo estudiantes son los únicos responsables de sus logros o fracasos), a la lógica institucional de la confianza (todo el mundo hace lo que puede), o a filosofías tan descabelladas como sutiles que llevan a sostener todavía que el profesor o la profesora que más suspende es el que ofrece una enseñanza de más calidad. Los aprendizajes logrados o no por los estudiantes, y no por la media de la clase sino desagregando datos pertinentes según alumnos, no pueden dejarse fuera de la evaluación: llevaría a sacar consecuencias indeseables respecto de la razón de ser de la escuela y de los profesores. Otra cosa es qué se haga con esos datos y, sobre todo, qué políticas activas y efectivas se apliquen para que ocurra lo que ocurre, todo siga igual.

*¿Actividades de evaluación con consecuencias?* Sin pretensión de agotar la relación de posibles actividades concretas, las indicadas muestran espacios de acción intermedios entre los planes oficiales y administrativos de evaluación y una cultura mínima según la cual es justo y razonable rendir cuentas de lo que se hace al ejercer la profesión, en base a qué se hace y qué efectos está teniendo, principalmente respecto a los aprendizajes del alumnado. Algunas de esas actividades formalmente ocurren, pero convendría imprimirles el sentido de evaluación formativa que potencialmente pueden comportar. Otras no suceden, sencillamente porque no hay cultura y poderes que las sostengan, las requieran de modo efectivo y extraigan de ellas buenas posibilidades y consecuencias. En otros contextos, la evaluación docente y, en particular, los aprendizajes de los estudiantes tienen, además de otras consecuencias formativas, también efectos retributivos. Es, quizás, uno de los temas más espinosos, tanto por las dificultades técnicas que comporta como por los supuestos en que pueda sostenerse la hipótesis según la cual así se estimula la mejora profesional (GOE, 2007; LADERRIÈRE, 2008). Sin entrar en la cuestión, o la evaluación, situada en manos de los centros y profesores con un enfoque de mínimos como el propuesto, tiene algunos efectos, o no servirá para nada. La perspectiva adoptada aquí apela más a una ética de la profesionalidad que a una política de palos y zanahorias. En línea con la primera, sin embargo, un par de consideraciones finales. La primera se refiere al lugar y el acomodo de la evaluación docente dentro de las condiciones de trabajo y la concertación sobre la profesión docente. Muchas de las actividades indicadas requieren afrontar asuntos vidriosos como las tareas y los tiempos de dedicación del profesorado fuera del aula y, por extensión, la jornada laboral por semana. En términos estructurales de tiempo (el Borrador del Estatuto Docente establece treinta y siete horas y media), no debiera aducirse en contra de la evaluación la falta de horas: sería cuestión de cumplir sencillamente lo legalmente establecido. La segunda se refiere precisamente al contenido y el valor de las tareas realizadas. Entendida en los términos expuestos, no parece comprensible el pavor despertado por la evaluación



de la docencia y la inclusión dentro de ella de diversos aspectos (participación en la vida de los centros, formación en el centro de trabajo, renovación pedagógica, resultados académicos). La evaluación voluntaria de la docencia puede ser una trampa para no llamar a las cosas por su nombre, o para sostener lo contrario de lo que se dice al afirmar que la calidad de la enseñanza es un factor decisivo de la calidad de la educación. Hacerla, con todo, no coyuntural, esporádica, sumativa y al servicio exclusivo de necesidades particulares de promoción, seguirá significando no tomar el toro por los cuernos. Apostar por ir en otras direcciones, quizás menos complacientes pero difíciles de eludir si se aspira a una educación en mejores condiciones y con logros más razonables, exige implicaciones decididas de la administración (la inspección en particular), los sindicatos, los equipos directivos de los centros y, desde luego, el profesorado. La cultura, normas y prácticas que son precisas para su reconocimiento y dignificación reclaman una rendición de cuentas pública y democrática y, ligada a ella, una evaluación viable, relevante y con posibilidades de generar decisiones pertinentes.

### **Referencias bibliográficas**

- ADAMS, P. (2008). "Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance". *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392.
- BEHRSTOCK, E. y COGGSHALL, J. (2009). "Teacher hiring, placement and assignment practices". Consultado 12-12-09 en [www.ncctq.org](http://www.ncctq.org)
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2008). "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario (2007). Ministerio de Educación. (Consultado 15-10-2009) en [hl35.dinaser.com/hosting/fuso.es/feuso/media/23borrestdoc0907.pdf](http://hl35.dinaser.com/hosting/fuso.es/feuso/media/23borrestdoc0907.pdf)
- COCHRAN-SMITH, M. (2009). "Reculturing teacher education". *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468.
- ELMORE, R. (2004). "Knowing the right thing to do: School improvement and performance based accountability". NGA Center for Best Practices. Consultado 4-05-2009 en [www.ecs.org/html/Document.asp?chouseid=5066](http://www.ecs.org/html/Document.asp?chouseid=5066)



- ESCUADERO, J. M. (1998). "La evaluación docente: naturaleza y propósitos de la evaluación del profesorado". En J. M. Escudero, M<sup>o</sup> T. González y J. Cerro (Eds.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia: ICE/DM.
- ESCUADERO, J. M. (2006). "La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos". En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *Formación del profesorado y educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUADERO, J. M. (2009a). "Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica". En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCUADERO, J. M. (2009b). "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". *Ágora*, 10, 7-31.
- FENSTENMACHER, D. y RICHARDSON, V. (2005). "On making determinations of quality of teaching. Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences". Consultado 10-3-2008 en [www.personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF](http://www.personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF)
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena pelear en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.
- FURMAN, G.C. (2004). "The ethic of community". *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- GOE, L. (2007). "The link between teacher quality and student outcomes. A research synthesis". Consultado 3-12-09 en [www.ncctq.org](http://www.ncctq.org)
- GOLDRICK, L. (2002). "Improving teacher evaluation to improve teaching quality. NGA Center for Best Practices". Consultado 3-12-09 en [www.nga.org](http://www.nga.org)
- GTCNI (2005). "GTCNI Reviews of Teacher Competences and Continuing Professional Development". Consultado 10-5-08 en [www.gtcni.org](http://www.gtcni.org)
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LADERRIÈRE, P. (2008). "Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants". Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. y BORKO, H. (2009). "Thoughts on reclaiming the role of Social foundations in teacher education. Editorial". *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 107-111.
- MATHERS, C., OLIVA, M. y LAINE, S. (2008). "Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts". Consultado 15-11-09 en [www.ncctq.org](http://www.ncctq.org)

- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Educación*. Madrid.
- MEC (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- NIETO, S. (2005). *Razones del profesorado para mantener el entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future?* París.
- PAQUAY, L. (2008). "Vers quelle évaluation du personne enseignant pour dynamizer leur development professionnel et leur implications vers des resultats". Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2009). "La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar y enseñar a aprender en la sociedad de la información". En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- POCHARD, M. (2008). "Livre vert sur l'évolution du metier enseignant". Consultado 4-03-09 en <http://lesrapport.ladocumentationfrancaise.fr>
- STAKE, R. (1998). "Teacher Evaluation. Research Report No CRAME". Consultado 19-12-09 en [www.education.ualberta.ca/educ/psych/cramerr98-01.pdf](http://www.education.ualberta.ca/educ/psych/cramerr98-01.pdf)
- STEINER, L. (2009). "Determining processes that build sustainable teacher accountability systems". Consultado 10-12-09 en [www.tqsource.org](http://www.tqsource.org)
- VAILLANT, D. (2008). "Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- VILLEGAS, A.M. (2007). "Dispositions in teacher education. A look at social justice". *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- WEISS, L. (2008). "Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?" Actes du Seminaire 2007. IRDP. Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>.
- WHITTY, G. (2006). "Teacher professionalism in a new era. General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture". Belfast. Consultado 15-12-09 en [www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI%20Paper.doc](http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI%20Paper.doc)
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.



# ***El “estudio de la enseñanza y del aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado<sup>1</sup>***

John ELLIOTT

Correspondencia

John Elliott

Centre for Applied Research in  
Education, Universidad de East  
Anglia  
Reino Unido

Tel.: +44 0(1603)592859  
Fax: +44 0(1603)451412

Recibido: 27/2/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

En 2007 la Asociación Mundial para el “Estudio de la enseñanza” organizó su congreso inaugural en Hong Kong en pos del creciente interés internacional en el “Estudio de la enseñanza” en Japón y su transformación en Hong Kong en “Estudio del Aprendizaje”. En el centro del “Estudio de la enseñanza” se encuentra el desarrollo colaborativo de una “lección” (considerada una unidad didáctica, unidad de estudio construida en torno a un tema, más que una unidad de tiempo como tal) mediante una serie de “sesiones de investigación”. Los profesores involucrados en la enseñanza de la misma clase, o unidad didáctica, se observan unos a otros sucesivamente mientras la imparten, poniendo en común sus observaciones entre una clase y la siguiente, como base para tomar decisiones colectivas sobre cambios posteriores en las programaciones de las clases, que se pondrán a prueba posteriormente en la siguiente clase de investigación. En Hong Kong, el “estudio de enseñanza” japonés se fusionó con la teoría fenomenográfica de aprendizaje desarrollada por Marton y sus colaboradores en Suecia. Este enfoque se centra en desarrollar y poner a prueba en las aulas una teoría de aprendizaje conocida como “teoría de la variación”. En Suecia, y al principio en Hong Kong, el Estudio del Aprendizaje se consideró una forma de “experimento de diseño”, en lugar de una forma de investigación-acción. Aunque los profesores colaboraron con investigadores para poner a prueba la teoría, la responsabilidad principal sobre la recogida y el análisis de datos recaía en los investigadores. No obstante, en el contexto de Hong Kong, donde a los maestros y a las escuelas se les proporcionaron espacios para desarrollar sus propios programas de estudio dentro de un amplio marco de

1. El presente artículo es una versión nueva de la ponencia presentada en el congreso anual de la British Educational Research Association, Universidad de Manchester (Reino Unido), 2-5 de septiembre de 2009.

objetivos y principios, la teoría de la variación llegó a integrarse en el proceso del Estudio de la enseñanza y ayudó a desarrollar las capacidades de los profesores propiciando un valioso cambio pedagógico y en los planes de estudio. En este contexto se transformó en una teoría pedagógica que se prueba mediante la investigación-acción realizada por los docentes, en lugar de mediante experimentos de diseño. La transformación del Estudio de la enseñanza en Estudio del aprendizaje en Hong Kong puso en cuestión el supuesto generalizado de que la investigación-acción se lleva a cabo sobre el desarrollo de la práctica, y no sobre la teoría. Sin embargo, introducirla como parte del Estudio de la enseñanza puede limitar su utilidad como objeto de análisis para la investigación profesional. La participación de los docentes en el estudio de la enseñanza de Hong Kong orientada al aprendizaje depende, por lo tanto, en gran medida del compromiso de los equipos directivos en los centros y de su capacidad para gestionar los escasos recursos, en términos de tiempo y personal, para este tipo de investigación profesional. Y teniendo en cuenta estas condiciones muchos se cuestionan si se puede integrar en la práctica profesional de los docentes de manera continuada. Sin embargo, inclusive si esto es así, todavía se pueden hacer preguntas sobre el impacto a largo plazo de esta investigación docente intensiva y de procedimiento inflexible en las prácticas pedagógicas de los docentes implicados, y compararla con el impacto de otros tipos de investigación docente menos intensivos y más flexibles.

**PALABRAS CLAVE:** Profesores como investigadores, Estudio de la enseñanza, Pedagogía, Producción de conocimiento, Impacto a largo plazo.

## ***Lesson and Learning Study: a globalizing form of teacher research***

### **ABSTRACT**

In 2007 the World Association of Lesson Study held its inaugural conference in Hong Kong in the wake of the growing influence of Japanese Lesson Study internationally and its transformation in Hong Kong into Learning Study. At the heart of Lesson Study is the collaborative development of a lesson plan through a series of 'research lessons'. Teachers engaged in teaching the same lesson observe each other teaching it in turn, pooling their observations between lessons as a basis for making collective decisions about further changes to the lesson plan, which are then subsequently tested in the next research lesson. In Hong Kong the Lesson Study was fused with a phenomenographic approach to the study of learning used by Marton and his co-workers in Sweden. This approach was concerned with the development and testing in classrooms of a learning theory known as the theory of variation. In Sweden, and at first in Hong Kong, Learning Study was viewed as a form of 'design experiment' rather than a form of action research. Although teachers collaborated with researchers to undertake a Learning Study the primary responsibility for data gathering and analysis lay with the latter. However, in the Hong Kong context, where teachers and schools were being given space to develop their own curriculum programmes within a

broad framework of aims and principles, variation theory became integrated with a lesson study process aimed at developing teachers capabilities to effect worthwhile curriculum and pedagogical change. In this context it was transformed into a pedagogical theory to be tested through teacher-led action research rather than through design experiments. The transformation of Lesson Study into Learning Study in Hong Kong challenges a widespread western assumption that action research is about the development of practice rather than theory. However, embedding it in Lesson Study may restrict its usefulness as an object of inquiry for practitioner research. Teacher participation in learning oriented Lesson Study in Hong Kong is therefore heavily dependent upon the commitment of school leaders and their ability to marshal scarce resources, in terms of time and manpower, for this kind of practitioner research. And given such conditions many have questioned whether it can be integrated into the working practices of teachers on a sustainable basis. However, even if they are right, one can still ask questions about the long-term impact of this form of resource intensive and procedurally inflexible teacher research on the pedagogical practices of the teachers involved, and compare it with the impact of less resource intensive and more flexible kinds of teacher research.

**KEYWORDS:** Teachers as Researchers, Learning Study, Pedagogy, Knowledge Production, Long-term Impact.

### ***La situación de la investigación del profesorado en el Reino Unido***

Si un profesor quiere aprender a enseñar un tema determinado, ¿a qué conjunto de conocimientos puede recurrir? Por ejemplo, ¿no hay investigación profesional reconocida que se centre en cómo enseñar las “fracciones” o “los movimientos de rotación y traslación de la luna y la tierra”? Han pasado más de cuarenta años desde que Lawrence Stenhouse acuñó la idea del “profesor como investigador” comprometido con un estudio personal sistemático “a través del estudio del trabajo de otros profesores y poniendo a prueba las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (1975). Muchos afirmarían que la idea sigue funcionando como un enfoque reconocido en la mejora de las escuelas y en los programas de formación permanente del profesorado.

Si esto es así, ¿por qué no existe una estructuración sistemática de lo que los profesores han aprendido a través de la investigación, organizada de acuerdo a los temas que el currículo nacional les obliga a enseñar? Se podría argumentar que la estructuración sistemática de un área de conocimiento profesional compartida es imposible ya que los profesores sólo pueden aprender mediante la investigación la forma de enseñar un tema a una clase en particular, en una determinada escuela. Su conocimiento será específico de esa situación y, como mucho, representado a modo de estudio de caso. Para Stenhouse el problema no era de carácter epistemológico, sino psicológico y social. La investigación del profesorado tuvo

que adoptar una postura autocrítica y mostrar buena disposición para someter el propio trabajo al escrutinio de otros. Stenhouse afirmó que, para que otros profesores captaran y expresaran mutuamente sus percepciones emergentes, debían desarrollar un vocabulario conceptual común y una sintaxis teórica. Dicho marco teórico conceptual debía ser puesto a prueba por profesores y estar abierto al desarrollo de nuevos conceptos y nuevas teorías (p. 157).

De acuerdo con las condiciones enunciadas, Stenhouse afirmó que debería ser posible sintetizar los estudios de caso de los profesores para extraer las tendencias y percepciones generales y organizarlas de forma proposicional como conocimiento pedagógico, aunque abierto a revisión a la luz del creciente repertorio de casos (p. 157). Stenhouse creía que dichas condiciones podían lograrse “mediante una investigación cooperativa basada en el apoyo mutuo en la que los profesores y los equipos de investigadores a tiempo completo trabajaran juntos” (p. 159).

Mi argumento es que, a pesar de las apariencias, los casos de investigación cooperativa de calidad han sido una excepción y no la norma en el Reino Unido debido a las siguientes razones:

1. Las programaciones estipuladas en el currículo nacional han dejado poco espacio para la investigación del profesorado respecto a cómo estructurar la experiencia de los estudiantes en los diferentes temas. En el mejor de los casos, el profesor haciendo uso de su criterio establecerá métodos de enseñanza para implementar una forma específica de estructurar el aprendizaje.
2. El currículo nacional del Reino Unido llevó a la descontextualización de la “investigación del profesorado” con eficacia. Hace muchos años que la investigación del profesorado se percibe como una forma de desarrollo curricular. Stenhouse vio en el desarrollo curricular el contexto para la investigación del profesorado. De este modo, quedaba inexorablemente unido a la evaluación y desarrollo de la teoría. Al desvincular la “investigación del profesorado” del desarrollo curricular, se desvincula a su vez de la evaluación y desarrollo de un marco teórico conceptual que permite a los profesores hablar sobre su trabajo de manera coherente. Era difícil que un marco teórico conceptual expresado en los libros “estuviera en posesión de los profesores” (p. 142). Stenhouse afirmó que era mejor expresarlo como una serie de especificaciones de un currículo que los profesores, en aulas concebidas como laboratorios, ponían a prueba. Por lo tanto, el currículo no debía considerarse como una serie de programaciones estipuladas sino como “una especificación provisional que reivindica la conveniencia de ponerlo a prueba en la práctica”.

3. Muchos investigadores profesionales, comprometidos desde un principio con la investigación del profesorado, provenían del campo de los Estudios Curriculares. Algunos de ellos eran expertos en el tema, mientras que otros tenían aptitudes más genéricas como teorizadores del currículo, diseñadores, y finalmente, evaluadores. La mayoría tenían experiencia en la colaboración con profesores para cambiar el currículo en las escuelas. Cada vez más, el apoyo a la investigación profesional surgía de campos como la mejora de las escuelas y el desarrollo profesional del profesorado, que han estado apartados de los estudios curriculares durante un largo período de tiempo. Es más, los estudios curriculares han ido desapareciendo de las universidades bajo la influencia de un currículo nacional muy prescriptivo y centralizado. De ahí la creciente falta de atención que la investigación-acción en el aula ha prestado a las formas de estructuración de las experiencias de aprendizaje, en relación a contenidos específicos del currículo.
4. Se ha puesto en duda que los procedimientos de investigación en el aula, que se han utilizado en el contexto de la “investigación del profesorado”, garanticen un conocimiento objetivo, como demuestra la falta de financiación del consejo de investigación para la investigación-acción colaborativa con profesores. El resultado ha sido la obsesión de algunos investigadores educativos profesionales con buscar una justificación metodológica en lugar de una justificación en términos educativos para llevar a cabo dicha investigación y el esfuerzo en transformar su trabajo en una ciencia social aplicada (ver ELLIOTT, 2009).

### ***El resurgir de la investigación del profesorado como forma de desarrollo curricular en el Próximo Oriente***

La idea de Stenhouse del “profesor como investigador” ha resurgido en el Asia Oriental y, en el proceso, ofrece la posibilidad de desarrollar conocimiento pedagógico sistemático que otorga a los profesores el poder de resolver un problema persistente a escala mundial conocido como “disparidad de resultados”.

En 2007, la Asociación Mundial para el “Estudio de la enseñanza” (World Association of Lesson Study) organizó su congreso inaugural en Hong Kong en pos del creciente interés internacional en el “Estudio de la enseñanza” en Japón (ver MATOBA, CRAWFORD y SARKAR ARANI, 2006 y LEWIS, PERRY y FRIEDKIN, 2009) y su transformación en Hong Kong en “Estudio del Aprendizaje” (ver LO, PONG y PAKEY, 2006). En el centro del “Estudio de (sesiones) de enseñanza” se encuentra el desarrollo colaborativo de una “lección”



(considerada una unidad didáctica, unidad de estudio construida en torno a un tema, más que una unidad de tiempo como tal) mediante una serie de “sesiones de investigación”. Los profesores involucrados en la enseñanza de la misma clase, o unidad didáctica, se observan unos a otros sucesivamente mientras la imparten, poniendo en común sus observaciones entre una clase y la siguiente, como base para tomar decisiones colectivas sobre cambios posteriores en las programaciones de las clases, que se pondrán a prueba posteriormente en la siguiente clase de investigación. En Hong Kong, el “estudio de (sesiones) de enseñanza” japonés se fusionó con la teoría fenomenográfica de aprendizaje desarrollada inicialmente en Suecia y posteriormente en Hong Kong por Ference Marton y sus colaboradores (ver MARTON y BOOTH 1997; MARTON y MORRIS, 2002; MARTON y RUNNESSON, 2003; MARTON y TUI, 2004; MARTON y PANG, 2004; LO, PONG y PACKKEY, 2005). Esta teoría se conoce como “teoría de la variación”. En Suecia, y en un principio en Hong Kong, se puso a prueba la teoría en una variedad de áreas curriculares mediante “experimentos diseñados” en los que los profesores colaboraron con investigadores para poner a prueba la teoría, pero la responsabilidad principal sobre la recogida y el análisis de datos (en numerosas ocasiones datos previos y posteriores a la prueba) recaía en los investigadores.

En el contexto de la reforma curricular de Hong Kong se otorgó a los profesores la responsabilidad de desarrollar currículos basados en las escuelas dentro de un marco nacional de tareas y áreas de aprendizaje clave, objetivos y metas, valores y principios pedagógicos. El gobierno de Hong Kong ha fomentado y apoyado la investigación-acción del profesorado como base para dicho desarrollo. En este contexto, Lo Mun Ling captó el potencial de la teoría de la variación como marco teórico conceptual que podía permitir a los profesores tratar la “disparidad en el aprendizaje” en las clases y en la planificación del currículo. Lo Mun relacionó la teoría de la variación con un conjunto de procedimientos que fusionaba el estudio de aprendizaje sueco, concebido como un experimento diseñado, con el estudio de clases japonés, una forma colectivista de acción-investigación del profesorado basada en la observación entre pares y dirigida a mejorar las programaciones de las clases. Mediante el uso de la teoría de la variación como marco para la estructuración de las experiencias de aprendizaje en las escuelas de Hong Kong, Lo Mun restableció el desarrollo curricular basado en la escuela como contexto para la investigación-acción del profesorado. De esta forma, reafirmó la relación que Stenhouse había planteado entre el profesor y el desarrollo curricular cuando constató que el desarrollo curricular no era posible sin el desarrollo del profesorado. Sin embargo, Lo Mun explicó detalladamente la naturaleza recíproca de esta relación cuando estableció que tampoco era posible el desarrollo del profesorado sin el desarrollo curricular. La teoría de la variación puso de relieve la necesidad

de que los profesores desarrollaran conocimiento pedagógico aplicable mediante el desarrollo curricular.

La transformación que tuvo lugar en Hong Kong del “estudio de (sesiones) de enseñanza” en una forma de “estudio de aprendizaje” estructurada mediante la teoría de la variación, ha desafiado una suposición occidental muy extendida en la actualidad según la cual la investigación-acción se centra en el desarrollo de la práctica en lugar de en la teoría. El contexto de la investigación-acción ha tenido como resultado al ser puesta a prueba, como explicaré más adelante, un desarrollo más profundo de la teoría de la variación.

### ***La teoría de la variación como marco teórico para el desarrollo curricular basado en la escuela***

Lo y Pong (2006, 10-11) resumen los resultados de la investigación fenomenográfica en experiencias de aprendizaje de la siguiente forma:

1. Las personas experimentan el mismo fenómeno de formas cualitativamente diferentes.
2. La variación tenderá a limitarse a ciertos patrones.
3. Los estudiantes traen consigo sus propias creencias e ideas a la situación de aprendizaje formal y éstas pueden entrar en conflicto con lo que el profesor trata de enseñar. Los estudiantes entienden el mismo material curricular, o la acción docente, de formas diferentes. Por ejemplo, la transmisión de conocimiento factual puede entenderse como algo que debe repetirse de manera mecánica o como un desafío a las creencias existentes y que requiere una profunda reflexión.
4. La variación de criterios sobre el mismo fenómeno tendrá como consecuencia, en la mayor parte de los casos, resultados de aprendizaje variables.
5. A pesar de que las personas experimentan diferentes formas de comprender el mismo objeto, con frecuencia asumen que los demás lo entienden de la misma forma que ellos.

Por lo tanto, es fácil que los profesores asuman que sus alumnos llegarán a entender algo de la forma en que ellos tenían previsto.

Dadas las diferentes formas en que los estudiantes individuales experimentan el mismo fenómeno, Lo y Pong exponen que los profesores necesitan ayuda para

desarrollar una pedagogía que atienda a las diferencias individuales. La tarea principal de dicha pedagogía “[...] sería, en primer lugar, averiguar cuáles son las diferentes formas de comprensión y, en segundo lugar, considerar cómo debería estructurarse la enseñanza para permitir que los estudiantes entiendan lo que se les enseña de la forma en que se pretende” (p. 11). Una pedagogía que atiende a la diferencia aceptará las siguientes razones para una comprensión parcial de la materia por parte de los alumnos:

1. Sus formas intuitivas de comprensión
2. Su dificultad en centrarse en las características esenciales de aquello que debe aprenderse.
3. El no haber sido expuestos a experiencias de aprendizaje apropiadas en las clases, lo que les podría haber permitido aprender.

De esta forma, se desafiará, según afirman Lo y Pong, la opinión extendida de que lo que impide a los estudiantes comprender una materia completamente es su falta de habilidad o el hecho de que sus profesores no organicen el aula como un entorno de aprendizaje que motive a los estudiantes.

La teoría de la variación construye un marco teórico conceptual sobre la base de los resultados de la investigación fenomenográfica con el objetivo de ayudar a los profesores a estructurar las experiencias de aprendizaje para que atiendan a las formas individuales de interpretación.

Como tal, se describe mejor como una “teoría pedagógica” más que simplemente como una teoría de aprendizaje. Lo y Pong resumen de la siguiente forma los conceptos clave, que constituyen el marco conceptual de la teoría de la variación (pp. 14-20):

### ***1. El objeto del aprendizaje: previsto, presentado y vivido***

Los objetos del aprendizaje son los fines hacia los que se dirigen las actividades de aprendizaje y cómo las entienden los estudiantes. Dichos fines tienen un carácter general y específico. El aspecto general se refiere a las capacidades que deben alcanzar los estudiantes, mientras que el aspecto específico se refiere a la materia sobre la que se va a desarrollar o ejercitar la capacidad. He observado que en la literatura sobre la teoría de la variación hay una tendencia a utilizar el término “objeto de aprendizaje” para hacer referencia a aspectos específicos de los fines del aprendizaje más que a los aspectos generales. Este hecho no es deseable ya que puede dar la impresión de que los “objetos de aprendizaje” se limitan al

desarrollo de aptitudes intelectuales y por lo tanto que la teoría de la variación no se aplica a otras áreas de aprendizaje. Lo y Pong sostienen que el uso del término no debe limitarse a entender un concepto o una teoría sino que también puede estar asociado al desarrollo de una competencia, actitud o valor (pp. 14-15).

Por lo tanto, al elegir un “objeto de aprendizaje”, “no se puede hacer referencia simplemente a una serie de temas y al lugar que ocupan en la descripción de contenidos o la estructura de una disciplina académica como las matemáticas” (LO y PONG, 2006, 15). Se debe hacer referencia también al porqué del aprendizaje de una materia específica y referirse a su funcionamiento para así fomentar que los estudiantes le encuentren sentido en sus vidas. Lo y Pong utilizan como ejemplo el aprendizaje de “fracciones”. Afirman que “[...] en lugar de utilizar el aprendizaje de «fracciones» como una rutina en el currículo primario, debemos centrarnos en hacer preguntas sobre las funciones que el aprendizaje de fracciones aporta a los estudiantes para la comprensión de su entorno” (*ibíd.*).

El concepto de “objeto de aprendizaje” aclara la relación entre el currículo nacional de Hong Kong y las tareas del desarrollo curricular basado en la escuela. El currículo nacional representa la materia que debe aprenderse y los objetivos de aprendizaje relacionados, pero no describe cómo va a tratarse esta materia de forma pedagógica. Esa tarea se centraría en el diseño de programaciones docentes detalladas. Desde el punto de vista de la teoría de la variación esta tarea pertenece a los profesores ya que ellos deben establecer qué aspectos esenciales de la materia deben percibir los estudiantes a la luz de sus dificultades particulares para desarrollar su comprensión de un fenómeno. El problema del currículo nacional inglés desde un principio fue la tendencia a que el gobierno prescribiera programas de estudio detallados y centralizados y, por lo tanto, impidiera que los profesores respondan a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Los objetos de aprendizaje pueden distinguirse según el contexto. Pueden ser “previstos”, “presentados” o “vividos”. Los estudiantes no siempre aprenden lo que se pretende. El profesor puede promover un “objeto de aprendizaje” en una clase que no se corresponde con “el objeto de aprendizaje previsto” antes de la misma, y un estudiante puede alcanzar un “objeto de aprendizaje” como una experiencia propia que no había sido prevista o promovida por el profesor.

## **2. Aspectos esenciales**

Son las características más relevantes de la materia que los estudiantes deben percibir para adquirir la capacidad prevista. Como ejemplo, Lo y Pong citan el estudio de los fenómenos astronómicos en el currículo de primaria de Hong Kong

(p. 17). Se espera que los estudiantes aprendan temas como las cuatro estaciones, los eclipses lunares, las mareas, rotación y traslación de la Luna y la Tierra... Lo y Pong sostienen que si “no se analiza cuidadosamente cuál debe ser el objeto de aprendizaje, cuáles son los aspectos esenciales y cómo están relacionados, los profesores consideran a menudo que deben afrontar y cumplir un currículo que no fomenta el aprendizaje para la comprensión”. Esto sucede porque parece presentar “demasiados hechos desvinculados en un periodo de tiempo demasiado corto”. Para ayudar a los estudiantes a aprender dichos temas, los profesores deben ser capaces de entender por qué los estudiantes experimentan dificultades para percibir los aspectos esenciales. Probablemente enfocan estos temas de manera intuitiva desde una perspectiva geocéntrica “porque sólo pueden ver los movimientos de la Luna y el Sol, pero no los de la Tierra, ya que es el lugar en el que ellos están”. Se exige a los estudiantes que cambien su perspectiva geográfica por una heliocéntrica. Lo y Pong muestran que los conceptos como “la fuerza de la gravedad y su funcionamiento entre estos cuerpos celestes que tiene como resultado la rotación y la traslación” son aspectos esenciales de la materia que los estudiantes deben entender para desarrollar la capacidad de explicar y deducir los fenómenos astronómicos que aparecen en el currículo de Hong Kong.

### **3. La estructura de la conciencia**

Cualquier fenómeno muestra diferentes aspectos. Puede entenderse de formas diferentes en función de qué aspectos se perciben como esenciales, y esto dependerá de las intenciones de cada uno respecto a él. El aprendizaje es la percepción de aspectos esenciales de un tema que no se han percibido anteriormente o a los que no se les había prestado atención (ver LO y PONG, 2006, 18).

### **4. Percepción y variación**

Las personas se dan cuenta de las cosas cuando éstas destacan. “Un elemento tiende a destacar cuando cambia o varía respecto a un fondo estable o cuando no cambia respecto a un fondo que sí lo hace”. Por ejemplo, los pájaros del bosque se distinguen del fondo cuando se mueven. Lo y Pong (p. 19) afirman que “[...] debemos percibir todos los aspectos esenciales de un fenómeno de manera *simultánea* para conseguir una total comprensión del fenómeno”. Por ejemplo, un detective que valora todas las pruebas puede, de repente, percibir todos los aspectos esenciales al mismo tiempo de manera que la relación entre éstos se aclare. Para entender un fenómeno en toda su magnitud, es necesario percibir cómo se relaciona cada aspecto esencial con los demás y con el conjunto (p. 20).

### ***Tres tipos de variación***

Los estudios de aprendizaje de Hong Kong han incorporado la teoría de la variación a los “estudios de (sesiones) de enseñanza” japoneses mediante tres proyectos principales. El proceso comenzó a mayor escala en el año 2000, cuando el Instituto de Desarrollo Curricular (Curriculum Development Institute) de Hong Kong encargó una investigación acerca de cómo atender las diferencias individuales de los estudiantes que asistían a escuelas ordinarias. Dicho instituto se acaba de embarcar en una serie de reformas curriculares generalizadas siguiendo el cambio de la norma británica. Lo Mun Ling, con Ference Marton como principal asesor, dirigió esta investigación que proponía, de forma explícita, poner a prueba el valor que tenía utilizar el marco conceptual asociado con la teoría de la variación como guía para el diseño pedagógico/curricular. El proyecto se realizó con un total de 18 grupos de profesores apoyados por 12 académicos a lo largo de tres años. Durante el proceso, el mismo marco se redefinió y se puso a prueba más en profundidad mediante el Proyecto PIPS (2001-2004), financiado por el Fondo para la Educación de Calidad (QEF, Quality Education Fund) y el proyecto “Variación para la Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje” (VITAL, “Variation for the Improvement of Teaching and Learning” 2003-2007), financiado por el Ministerio de Educación y Recursos Humanos (EMB, Education and Manpower Bureau). En los estudios de aprendizaje del proyecto participaron de forma voluntaria 40 escuelas de educación primaria, y 120 escuelas de educación primaria y secundaria en VITAL.

### ***Una pedagogía basada en la variación***

Desde la perspectiva de la teoría de la variación, los profesores son responsables de diseñar experiencias de aprendizaje que provoquen la percepción necesaria (LO y PONG, 2006, 21). Lo y Pong afirman que tienen en cuenta el problema de la disparidad en la preparación de las clases, el cual debe eliminarse. La reforma educativa pone demasiado énfasis en los métodos de enseñanza.

Para atender las diferencias individuales, los profesores deben (p. 25):

- a) seleccionar cuidadosamente objetos de aprendizaje pertinentes;
- b) identificar la variación en la comprensión por parte de los estudiantes del objeto de aprendizaje previsto y los aspectos esenciales correspondientes que suponen dificultades para el aprendizaje de los estudiantes;

- c) planificar experiencias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a centrarse en estos aspectos esenciales mediante el uso de los patrones de variación adecuados.

La teoría de la variación no nos proporciona el entendimiento de las estrategias de enseñanza exactas que se deben emplear. Lo y Pong afirman que es importante crear condiciones de motivación en el entorno de aprendizaje y fomentar capacidades relacionadas con los aspectos de un objeto de aprendizaje. Son necesarios profesores y académicos que colaboren en ciclos de estudios de aprendizaje (p. 26).

Una justificación importante para los estudios de aprendizaje como forma de investigación-acción colaborativa inspirada por la teoría de la variación es que reducen la disparidad en el rendimiento entre los estudiantes con buenos y malos resultados y ponen en duda la necesidad de organizar las clases de acuerdo a series de habilidades (consultar LO y MARTON, 2006, 147-149).

Lo (2006, 139) afirma que los estudios de aprendizaje, dado su impacto en el aprendizaje y a pesar del trabajo intensivo y del gasto que implica llevarlos a cabo, son muy rentables si se comparan con los costes de reformas curriculares y su limitado impacto en los resultados del aprendizaje.

### ***Cuestiones sobre los estudios de aprendizaje como forma de investigación***

Lo que a continuación se argumenta proviene de una evaluación independiente del proyecto “Variación para la Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje” (VITAL), que este autor desarrolló en Hong Kong a lo largo de tres años (2003-7) (ver ELLIOTT y YU, 2008). Este proyecto partió de una evaluación previa que este autor desarrolló en el proyecto PIPS (2001-4). El proyecto VITAL estaba subvencionado por el gobierno de Hong Kong e involucró a 120 escuelas de educación secundaria y primaria para que cada una realizara, por lo menos, un estudio de aprendizaje completo. La evaluación contenía entrevistas en profundidad con delegados para el desarrollo de las escuelas, directores, profesores y estudiantes en una muestra de escuelas, además de encuestas sobre la perspectiva de los directores y profesores sobre el estudio de aprendizaje en todas las escuelas incluidas.

Me centraré en dos asuntos que surgieron en Hong Kong durante las charlas y debates sobre los estudios de aprendizaje. El primero está relacionado con el uso exclusivo de la teoría de la variación como base para la planificación de clases basada en la investigación, y el segundo está relacionado con el impacto a largo



plazo de los estudios de aprendizaje, definidos en términos de un conjunto de procedimientos que consumen tiempo y muchos recursos en la enseñanza y el aprendizaje de Hong Kong.

*¿Hasta qué punto el propósito de poner a prueba de manera sistemática una teoría educativa obliga u otorga a los profesionales el poder para desarrollar su práctica mediante la investigación?*

Introducir el uso de la teoría de la variación en el “estudio de (sesiones) de enseñanza” puede restringir la utilidad del “estudio de enseñanza” de forma más general para la investigación del profesorado. Además, para llevar a cabo la observación entre pares y realizar congresos sobre el uso de la teoría de la variación es necesario recoger datos sobre las percepciones del alumno sobre el “objeto de aprendizaje” y el diseño, administración y análisis de pruebas previas y posteriores. La participación del profesorado en el “estudio de enseñanza” orientado al aprendizaje depende, por lo tanto, del compromiso del equipo directivo de las escuelas y de su capacidad de organizar los escasos recursos, en términos de tiempo y personal, para este tipo de investigación profesional. Dadas dichas condiciones, muchos han cuestionado si podía integrarse en las prácticas de trabajo de los profesores de manera continuada. Incluso si tienen razón, todavía es posible plantear preguntas, como el impacto a largo plazo que tiene este tipo de investigación del profesorado, que consume muchos recursos y es inflexible desde el punto de vista de los procedimientos, sobre las prácticas pedagógicas de los profesores implicados, y compararlo con el impacto de otros tipos de investigación del profesorado que consumen menos recursos y son más flexibles.

En una entrevista, se pidió a algunos miembros del personal académico de apoyo que aclararan su comprensión de la variedad de aplicaciones de la teoría de la variación involucradas en los estudios de clase del Proyecto VITAL y hasta qué punto habían captado las capacidades que los profesores debían desarrollar para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en sus aulas. En general, el personal académico opinaba que el proyecto había proporcionado a todos los profesores involucrados oportunidades para desarrollar todas las capacidades, sin embargo algunos asesores académicos, externos al grupo principal, percibieron limitaciones en la utilidad de la teoría de la variación como herramienta pedagógica en algunas áreas curriculares como los idiomas (pp. 180-183).

En respuesta a las preguntas de la encuesta, el 45% de los 232 profesores a los que se preguntó manifestaron que utilizaban la teoría de la variación en su práctica docente diaria (pp. 183-186). Es interesante que la mayoría de los ejemplos citados pertenezcan al área de las matemáticas (p. 186). Los usos de la



teoría de la variación en temas culturales y humanitarios fueron poco frecuentes. El total de las respuestas indicaba además que la comprensión de los profesores respecto a la teoría de la variación era, en cierto modo, divergente. Sin embargo, el evaluador y su asistente consideraron que los “ejemplos de uso” citados señalaban un razonable nivel de comprensión (consultar pp. 186-191).

Al utilizar la teoría de la variación como herramienta pedagógica, los profesores:

- experimentan la planificación de la clase como una forma de acción coordinada;
- observan la práctica de los otros y debaten sobre ello;
- obtienen las perspectivas de los estudiantes sobre las clases.

En una de las escuelas, los profesores consideraban que los aspectos de la teoría de la variación reflejaban elementos de los que los profesores eran tácitamente conscientes y que les servían de recordatorio para asegurar que los incluían en su práctica. Por lo tanto, estos aspectos fueron incorporados al repertorio técnico de los profesores como “trucos del oficio”. Algunos profesores lo consideraban una herramienta pedagógica que les permitía reflexionar sobre la importancia de lo que cambia y de lo que se mantiene constante en la situación pedagógica para la calidad del aprendizaje. Desde el punto de vista de la teoría de la variación, la enseñanza se estructuró como una ciencia experimental.

No cabe duda que los estudios de aprendizaje del Proyecto VITAL, inspirados por la teoría de la variación, proporcionaron un contexto y un espacio en el que los profesores fueron capaces de reflexionar sobre la práctica en su aula (pp. 200-204). Dieron a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre su enseñanza desde el punto de vista de los estudiantes. Además de utilizar datos de los alumnos a través de pruebas y entrevistas previas y posteriores, también obtuvieron mucha información a través de charlas informales y debates con estudiantes durante el curso de la clase. Esto parece haber cambiado permanentemente la forma en que los profesores veían y se relacionaban con los estudiantes y viceversa, y fomentó su reflexión personal sobre sus interacciones con ellos. Los profesores involucrados en el Proyecto VITAL planifican cada vez más sus clases desde la perspectiva de los estudiantes.

El Proyecto VITAL, como se desprende del cuestionario en el que los directores de colegios manifestaron su punto de vista, tuvo un impacto positivo en las escuelas en cuanto a los cambios efectuados en la cultura profesional y en las capacidades

de los profesores (pp. 41-43). La gran mayoría de los que respondieron (90%, 53/60) consideraron que el proyecto había provocado cambios importantes. La principal razón que citaron fue el desarrollo de una cultura profesional colaborativa –programación de clases de manera cooperativa, observación de pares y profundos debates sobre las experiencias en el aula. Respecto a esto último, algunos directores relacionaron la calidad de los debates entre los profesores con su adquisición de un lenguaje, la terminología de la teoría de la variación, para hablar y analizar la enseñanza y el aprendizaje de forma conjunta. Entre las razones citadas, que también pueden relacionarse con el uso de la teoría de la variación, aparecían la mejora en la capacidad de los profesores para diagnosticar errores de los estudiantes en relación a la materia y las disparidades entre el objeto de aprendizaje previsto por el profesor y las concepciones que los estudiantes tienen del mismo. También se hizo referencia a que los profesores ya no ponían límites al potencial de aprendizaje de algunos alumnos.

La transferencia de capacidades adquiridas durante el estudio de aprendizaje a otras clases se citó como indicador del impacto, pero hubo algunos desacuerdos sobre el alcance que dicha transferencia había tenido.

Las percepciones de los directores y los profesores respecto al impacto del Proyecto VITAL en las escuelas (pp. 43-47) coincidían de manera notable. Ambos enfatizaban el impacto en el desarrollo profesional de los profesores en activo. Sin embargo, cuando respondieron al cuestionario, los profesores (159/232) citaban con detalle las capacidades específicas que habían adquirido. Éstas incluían mejoras en el conocimiento de la materia, en la realización de entrevistas, en competencias relacionadas con la investigación y el trabajo en equipo, en la identificación del potencial y de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en las aptitudes de “evaluación para el aprendizaje”. Además, cuando se les preguntó si las escuelas habían hecho un seguimiento de su implicación en el proyecto con estudios de aprendizaje en profundidad, aproximadamente la mitad de los profesores que respondieron, lo hicieron afirmativamente. En total, estos estudios de seguimiento del Proyecto VITAL abarcaban las principales áreas del nuevo currículo.

En una entrevista, se sugirió que los profesores sin un conocimiento sólido sobre la materia podían temer que esto quedara patente si participaban en el Proyecto VITAL. Para que el estudio de aprendizaje refuerce el conocimiento de los profesores sobre el tema, éstos deben experimentarlo como un entorno de aprendizaje seguro. La evidencia recogida durante la evaluación sugiere que la gran mayoría de los profesores participantes lo experimentaron en estos términos.

Uno de los beneficios del estudio de clases que se ha alegado es que une el desarrollo del conocimiento de la materia al desarrollo de conocimiento pedagógico (pp. 192-194). Éste último consiste en el conocimiento acerca de los problemas que tienen los estudiantes para aprender ciertos temas, y descubrir cómo ayudarles a superarlos de forma pedagógica.

La mejora del conocimiento pedagógico y acerca de la materia de los profesores mediante el Proyecto VITAL quedó manifiesta en el testimonio de los profesores que declararon que, tras el proyecto, sabían cómo escoger un tema, programar una clase acerca del mismo y enseñarlo (pp. 175-179).

A pesar del uso extendido de las pruebas previas y posteriores y del énfasis general en la importancia de la evaluación para el aprendizaje, las respuestas de los profesores al cuestionario (232) mostraron que sólo el 41% declaraba que su práctica de evaluación había estado influenciada por el estudio de aprendizaje (pp. 195-199). Respecto a estos profesores, su participación en un estudio de aprendizaje parece haber causado un impacto en la comprensión, tanto conceptual como práctica, de la evaluación. Además de las pruebas previas y posteriores, un mayor número de profesores estaban utilizando información obtenida en conversaciones con estudiantes y mediante la observación de su rendimiento en las tareas de aprendizaje.

La explicación de los estudiantes acerca de su aprendizaje en el contexto de un estudio de aprendizaje fue también un indicativo de que sus profesores elaboraban sus experiencias educativas siguiendo la perspectiva de la teoría de la variación. A los estudiantes entrevistados se les preguntó sobre su experiencia en el proceso de aprendizaje del estudio de aprendizaje VITAL y sobre las diferencias entre esta experiencia y las del aprendizaje normal en la escuela (pp. 116-122). Claramente, experimentaron un proceso de aprendizaje de forma más activa y auto-dirigida de lo que estaban acostumbrados. Esto explica parcialmente su capacidad de recordar una clase de estudio de aprendizaje mucho después de que haya terminado (en algunos casos, dos años). También eran capaces de recordar una clase mucho después de que tuviera lugar porque este proceso más activo/interactivo, que experimentaron en relación a la materia, generó un aprendizaje profundo que se retuvo en la memoria a largo plazo y no en la memoria a corto plazo, cuyo único fin es el de aprobar los exámenes públicos.

Los estudiantes del estudio de aprendizaje afirmaron que su capacidad de aplicar el aprendizaje a la vida cotidiana aumentó (pp. 128-133). En particular, el estudio de aprendizaje parece haber reforzado la unión entre el aprendizaje matemático y su utilidad en la vida cotidiana (pp. 155-156). En la entrevista a uno

de los grupos, se planteó si este hecho se debía a que el tema para el estudio de aprendizaje se había escogido en términos de su relevancia en la vida cotidiana o si cualquier tema matemático podría enseñarse de forma que permitiera a los estudiantes percibir su importancia práctica.

Algunos profesores percibieron el impacto del estudio de aprendizaje en el aprendizaje de los estudiantes como una consecuencia de que los profesores tuvieran tiempo de centrarse en grupo y con detenimiento en la enseñanza de poco contenido (p. 159).

Sobre la base del testimonio de los estudiantes, los estudios de aprendizaje del Proyecto VITAL parecen haber transformado la pedagogía, al menos temporalmente, de manera consistente con los objetivos pedagógicos de las reformas curriculares de Hong Kong (pp. 159-169).

*¿Cuál es el impacto a largo plazo en las escuelas y aulas de un conjunto de procedimientos que consumen muchos recursos y que son relativamente inflexibles para la investigación profesional? (ver pp. 90-102, pp. 244-252)*

Muchos profesores descubrieron que los beneficios de un único estudio de aprendizaje a gran escala eran superiores a los costes de tiempo. Afirmaban que lo que habían aprendido del estudio a gran escala podría, posteriormente, aplicarse a su enseñanza en general, consumiendo menos tiempo y con estudios de aprendizaje a menor escala. El estudio de aprendizaje a gran escala tendía a percibirse como una experiencia de aprendizaje significativa que era necesaria, si no suficiente, para mejorar la efectividad de su enseñanza de forma más general.

Muchos profesores y sus directores no consideraron, en general, el “estudio de aprendizaje” VITAL como un componente integrado del desarrollo curricular basado en la escuela. Tendían a considerarlo una intervención valiosa y una “inyección de capacidades”, inicial, y a ser ampliada en un futuro, para llevar a cabo el currículo y el cambio pedagógico en la escuela. Dichas intervenciones a veces tienen lugar cuando los directores y el profesorado encuentran el momento oportuno para el cambio dentro de la organización.

Los costes del “estudio de aprendizaje” VITAL a gran escala se consideraron mayores a los beneficios cuando apenas hay evidencia de una transferencia de conocimiento y habilidades (aptitudes) a la práctica normal en las aulas. La mayoría de los profesores y estudiantes parecen haber experimentado una vuelta a las rutinas pedagógicas anteriores, sin realizar una regresión total. Sin embargo, muchos de los profesores, aproximadamente dos tercios de los que respondieron

al cuestionario, han entendido que los beneficios del estudio de aprendizaje VITAL han superado los costes porque fueron capaces de transferir algunas de las aptitudes que habían adquirido en el proceso a su práctica normal de forma continuada. Una minoría significativa de los que respondieron al cuestionario, aproximadamente un tercio, que consideró que los costes superaban los beneficios, estaba compuesta probablemente por aquellos que creyeron que no eran capaces de transferir competencias del estudio VITAL a la práctica normal.

### ***Conclusiones: un camino hacia adelante para la investigación del profesorado***

Los “estudios de aprendizaje” fueron entendidos por algunos profesores y directores como una forma de reducir la disparidad entre los estudiantes con mayor y menor rendimiento académico de una forma que la práctica normal no había logrado, lo cual confirma el argumento de Lo y Marton (2006, 147-149) que ya hemos mencionado antes.

Un asesor académico, cuando fue entrevistado, declaró que cualquier reducción significativa en la disparidad en el rendimiento a nivel de toda la escuela, mediante los “estudios de aprendizaje”, dependería de una transformación significativa de la cultura de enseñanza y aprendizaje en la escuela, mediante estudios acumulativos que apoyaban los cambios sostenibles en la pedagogía. Esto apunta a un nivel superior en el desarrollo del potencial de los “estudios de aprendizaje”, que Lo y sus colaboradores han reconocido. En Hong Kong hay mucha información y un gran número de estudios de caso que pueden recopilarse como base para realizar comparaciones de una gran variedad de objetos de aprendizaje específicos en diferentes áreas de aprendizaje.

Los “estudios de aprendizaje” de Hong Kong han creado las condiciones, que Stenhouse perfiló como necesarias, para la producción sistemática y acumulativa de conocimiento pedagógico de forma proposicional y aplicable. Esto ha introducido en el mundo de la enseñanza competencias asociadas a tomar una postura autocrítica y una disposición a someter el trabajo al escrutinio de otros y a utilizar un vocabulario conceptual común y una sintaxis teórica en la que captar y compartir las percepciones de la enseñanza y el aprendizaje. Para realizar mejoras a largo plazo en la práctica pedagógica, los “estudios de aprendizaje” deben convertirse en los pilares para crear conocimiento pedagógico organizado de manera sistemática. Si los recursos pueden canalizarse para construir dicho conocimiento, Hong Kong puede convertirse, como predijo Ference Marton, en la capital pedagógica del mundo.

## **Referencias bibliográficas**

- ELLIOTT, J. (2009). "Building educational theory through action research". En S. Noffke y B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington D.C.: Sage.
- ELLIOTT, J. y YU, C. (2008). *Learning studies as an educational change strategy in Hong Kong*. Hong Kong Institute of Education.
- LEWIS, C., PERRY, R. y FRIEDKIN, S. (2009). "Lesson study as action research". En S. Noffke y B. Somekh (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington D.C.: Sage.
- LO, M.L. (2006). "Drawing insights from the «Catering for individual differences: Building on variation» project". En M.L. Lo; W.Y. Pong; C.P.M. Pakey (Eds.), *For each and everyone: Catering for individual differences through Learning Studies*. Hong Kong University Press.
- LO, M.L. y MARTON, F. (2006). "Conclusion: For each and everyone". En M.L. Lo; W. Y. Pong; C. P. M. Pakey (Eds.), *For each and everyone: Catering for individual differences through Learning Studies*. Hong Kong University Press.
- LO, M.L. y PONG, W.Y. (2006). "Catering for individual differences: Building on variation". En M.L. Lo; W. Y. Pong; C. P. M. Pakey (Eds.), *For each and everyone: Catering for individual differences through Learning Studies*. Hong Kong University Press.
- LO, M.L., PONG, W. Y. y PAKEY, C. P. M. (Eds.) (2006). *For each and everyone: Catering for individual differences through Learning Studies*. Hong Kong University Press.
- MATOKA, M., CRAWFORD, K.A. y SARKAR ARANI, M.R. (Eds.) (2006). *Lesson study: International perspective on policy and practice*. Beijing: Educational Science Publishing House.
- MARTON, F. y BOOTH, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- MARTON, F. y MORRIS, P. (Eds.) (2002). *What matters. Discussing critical conditions of classroom learning*. Goteborg University.
- MARTON, F. y RUNNENSSON, U. (2003). "The space of learning". Paper presented to European Association for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy, 2003.
- MARTON, F. y TSUI, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

MARTON, F. y PANG, M.F. (2004). *On some necessary conditions of Learning*. The Manuscript.

STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

# ***La carrera profesional para el profesorado***

José GIMENO SACRISTÁN

Correspondencia

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia

Recibido: 3/2/2010

Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

La carrera del profesorado es un instrumento para el reconocimiento del mérito de los profesores en el desarrollo de su profesionalidad –lo cual supone atender a la mejora de sus capacidades cognitivas como a su competencia reflexivo-práctica– cuyos fines son la motivación para el ejercicio de sus funciones, reforzar su compromiso con la educación en general y como forma de reconocer con justicia el mérito de los mejores profesionales. Desde un punto de vista estrictamente educativo, la carrera debe servir para la mejora de las prácticas de enseñanza que incidan en la mejora de los aprendizajes. Esta pretensión nos exige explicitar los criterios para determinar lo que entendemos como buenas prácticas y precisar los criterios para su evaluación. La complejidad de la enseñanza requiere metodologías adecuadas para abordar procesos de índole cualitativa. La regulación de la carrera docente tiene que superar tanto el cuantitativismo fácil en los métodos y la regulación burocrática de niveles de calidad, así como contemplar un conjunto de incentivos no solamente salariales.

**PALABRAS CLAVE:** Profesorado, Carrera, Profesionalizar, Empoderamiento, Mérito.

## ***The professional career for teachers***

### **ABSTRACT**

The teacher career is an instrument to recognize the merits in the teachers' professional development. This means attending to the improvement of their cognitive abilities and their reflective-practical competence in order to motivate them to accomplish their duties, reinforce their compromise with education and fairly acknowledge the value of the best professionals.



From a strictly educational point of view, the teacher career must aim to improve the teaching practices which promote learning improvement. This aim requires specifying the criteria to determine what is understood by good teaching practice as well as determining the criteria for its assessment. The complexity of teaching requires adequate methodologies to tackle processes of a qualitative nature. The regulation of a teaching career must overcome the easy quantitativism of methods, the bureaucratic regulation of the quality levels, and consider a number of incentives other than the salary.

**KEYWORDS:** Teachers, Career, Professionalism, Empowerment, Merit.

### ***La carrera docente. Un eje de la política sobre el profesorado***

Forma parte del sentido común compartido la convicción acerca de que una educación equitativa y de calidad requiere de un profesorado con buena formación y dispuesto a perfeccionar sus prácticas. Mejorar la educación depende, en buena medida, de que se cuente o no con profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación. Sin embargo, somos conscientes de que la profesión está perdiendo atractivo, que los docentes no se forman al máximo nivel que deberían, que la selección de candidatos no es lo rigurosa que tendría que ser, que el funcionariado proporciona una forma de vida estable y segura sin muchos estímulos para mejorar y que, con facilidad, incluso puede anquilosar al profesorado más inquieto. Si tomamos en consideración el dato de que las retribuciones salariales han descendido (al menos en los últimos años en los países de la OCDE) podríamos estar ante una pendiente verdaderamente inquietante.

Existe preocupación por la pérdida de la relevancia del profesor, por el que opten a ingresar en la profesión colectivos descapitalizados culturalmente, que se deteriore la imagen social, que los centros de formación no tengan un alto prestigio académico, que los docentes no tengan la suficiente capacitación para entender a los jóvenes y sus problemas, la diversidad cultural en las aulas, los cambios culturales; que tengan que desempeñar sus funciones en bolsas de población marginada; situación que puede promover conflictos, reivindicando el ascenso social que la educación les promete o despreciar un sistema que los convierte en extraños o que incluso los reconoce como *fracasados, repetidores, retrasados, desinteresados, violentos...*

La OCDE (2004) viene desarrollando un proyecto para un tratamiento global acerca de los retos que deberán abordar las políticas del profesorado. El programa de dicho proyecto contempla los objetivos políticos siguientes: *convertir la docencia en una carrera atractiva; capacitar a los profesores lo mejor posible; seleccionar y contratar a los profesores; conservar a los profesores eficientes en las escuelas; y*

*desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado.* El esquema de la figura 1 resume las medidas a tomar en cada uno de esos objetivos.

FIGURA 1. Implicaciones políticas de un planteamiento integral para el profesorado. Tomado de OCDE (2004).

<b>Objetivo político</b>	<b>Dirigido a la profesión en su conjunto.</b>	<b>Dirigido a tipos particulares de profesores o de centros escolares.</b>
Convertir la docencia en una carrera atractiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia.</li> <li>- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores.</li> <li>- Mejorar las condiciones de empleo.</li> <li>- Capitalizar el exceso de oferta de profesores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar la reserva de profesores potenciales.</li> <li>- Flexibilizar los mecanismos de recompensas.</li> <li>- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos.</li> <li>- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores.</li> </ul>
Capacitar a los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar perfiles del profesorado.</li> <li>- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo.</li> <li>- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado.</li> <li>- Convalidar los programas de educación del profesorado.</li> <li>- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la selección en la educación del profesorado.</li> <li>- Mejorar las prácticas en las aulas.</li> <li>- Certificar a los nuevos profesores.</li> <li>- Reforzar los programas de integración.</li> </ul>
Seleccionar y contratar a los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurrir a formas de empleo más flexibles.</li> <li>- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado.</li> <li>- Responder a las necesidades a corto plazo del personal.</li> <li>- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar los criterios para la selección de profesores.</li> <li>- Establecer un periodo de prueba obligatorio.</li> <li>- Alentar una mayor movilidad del profesorado.</li> </ul>
Conservar a los profesores eficientes en las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes.</li> <li>- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera.</li> <li>- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar.</li> <li>- Mejorar las condiciones de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaccionar ante los profesores ineficaces.</li> <li>- Brindar más apoyo a los profesores principiantes.</li> <li>- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles.</li> </ul>
Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas.</li> <li>- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje.</li> <li>- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas.</li> </ul>	

Aunque en diversos apartados de esta tabla (Figura 1) se mencionan acciones que tienen que ver con el tema que nos ocupa, la carrera docente se contempla expresamente como una estrategia para convertir la docencia en una carrera atractiva, capaz de mantener o retener a los mejores profesores. El tema nos parece que es más complejo que todo eso.

### ***Un sentido amplio de la profesionalidad docente***

Ni como personas, ni tampoco como profesionales –en este caso, de la docencia– dejamos de experimentar constantemente cambios de todo tipo (biológicos, psicológicos, cognitivos, en las relaciones con los demás, en nuestra relación con el medio, con el ejercicio de cualquier actividad –el ejercicio de una profesión, por ejemplo, como es la docente– o por el efecto de influencias externas). Ocurre en la vida normal y también en el ejercicio de la actividad profesional. Podemos notarlo o no. Los cambios pueden producirse con ritmos desiguales según los casos, se muestran en direcciones múltiples que pueden ser valoradas como positivas o como negativas. No tienen o no guardan un orden necesario. Siempre nos movemos, o nos mueven. Aun los considerados como inmovilistas se mueven también, sintiendo la sensación de quedarse sin la base de lo que era “su mundo”, cuando los cambios que ocurren fuera de nosotros crean otra realidad “sin nosotros”. Esos cambios ocurren azarosamente unas veces, y otras no.

*Todo ello ocurre en el tiempo físico que contiene a toda esa dinámica personal y relacional; lo que hacemos en la vida es lo que cabe en el tiempo de la vida. Es la carrera de la vida. La sucesión de acontecimientos, de acometer acciones y de afrontar situaciones dejan huella en nuestros recuerdos, cargados en mayor o menor medida, con sentimientos y emociones; un magma del que elegimos las referencias para crear la memoria y de esta forma ir tejiendo nuestra identidad. Los aspectos más destacados harán el papel de “señales” que le dan sentido al transcurrir del tiempo de cada uno. Los hitos señalados en los diferentes momentos de la vida se convierten en la referencia para construir la narración de lo que cualquiera de nosotros cree que es lo que es y cómo ha llegado a serlo. La narración de ese tiempo marcado constituirá la identidad en su dimensión diacrónica. Somos lo que recordamos que hemos hecho, lo que hemos pensado y sentido. Seremos para los demás y no dejaremos de serlo según hayamos compartido en extensión e intensidad la experiencia. Así pues, el curso o la carrera de la vida y la identidad de cada uno no los planificamos, los vamos construyendo en un proceso donde, como dijo el poeta, “Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos...”. Esto, que ocurre en la vida en general, puede aplicarse a*

alguna de sus facetas, como es el caso de la vida profesional, cuando ésta no se agota en la simple aplicación de técnicas a seres vistos como inertes.

Desde fuera tratamos de entender la complejidad del cambio real simplificando el caótico mundo de experiencias personales que pudiéramos decir que fluyen de manera natural. Utilizamos varias estrategias para ordenar ese caos. En primer lugar, creemos que lo que hacemos las personas y lo que nos ocurre obedece a alguna determinación conscientemente adoptada. Consideramos que los cambios contienen una lógica o se ajustan a un modelo, como si fuesen dirigidos por la voluntad de cada uno. Los cambios no son casuales, sino que arrancarían por iniciativa de los sujetos. Esa conciencia puede ser la condición que tienen algunas de las acciones de los profesores, pero en una gran medida esas acciones son *cuasi* automáticas. Al no ser conscientes de estos mecanismos arraigados en hábitos, quienes los practican tendrán un lógico sentimiento de inseguridad personal cuando alguien socave los automatismos, los critique o quiera cambiarlos desde fuera.

En segundo lugar, en otras ocasiones, ante la variedad de aspectos afectados o que se involucran en los cambios que fluyen en el tiempo y las múltiples direcciones posibles que pueden adoptar, se puede pensar que los movimientos y sus efectos se producen y acumulan normalmente siguiendo un orden, como si fuesen dirigidos por algún tipo de regulación. La idea de *desarrollo*, por ejemplo, tan presente en la educación (así como también en la psicología, la sociología o la biología), es un ejemplo de cómo asignamos sentido a la dispersa realidad dinámica tratando de aprehenderla y explicarla como si fueran el fruto del respeto a alguna ley o aplicación de una lógica. El *desarrollo* alude a una sucesión de transformaciones o cambios que se despliegan secuenciadamente con el transcurso del tiempo, ordenados de alguna forma. El desarrollo lo visualizamos postulando que existen etapas que se suceden y se montan unas en otras. El progreso en el desarrollo representa llegar a niveles progresivamente superiores de responsabilidad, complejidad, riqueza o capacidad de realización, siguiendo un proceso secuencial. Se señalan tiempos, que puede ser lineales o cíclicos, para explicar lo que ocurre o tiene que ocurrir en un determinado momento. Tras la idea de desarrollo subyace la suposición de que existe un proceso acumulativo de “ganancias”, de crecimiento en saberes, habilidades, capacidades de relación y expresión, etc.

En tercer lugar, los cambios que se suceden en el curso o *carrera* de la vida se pueden entender como algo que siempre se produce en un contexto regulado por las instituciones, a cuyas exigencias nos acomodamos o ante las que resistimos. Los cambios se ordenan desde este supuesto con la lógica inherente, no a la voluntad de los individuos, sino en función de la acomodación a las normas sociales, las

cuales permiten desviaciones más o menos significativas respecto de lo que se considera lo normal y aceptable.

Partiendo de estas premisas, trataremos ahora de aplicar derivaciones de las mismas a la consideración de la profesionalidad y la carrera docentes.

Si partimos de la idea de que si los profesores y profesoras son personas, a la vez y antes que ser docentes, suponemos que los cambios que ocurran en éstos son efecto de la interacción entre su experiencia personal y la profesional. Ser mejor o peor profesor, serlo de distinta forma, cambiar en las formas de pensar y hacer la educación, no son aspectos independientes del resto de cualidades personales y de relaciones sociales. Resulta difícil establecer un modelo de carrera docente tomando en consideración su progreso personal, fijándonos en la idiosincrasia del individuo en cada momento. Teniendo la educación un componente moral, produciéndose ésta en el seno de procesos sociales complejos, implicándose la personalidad en la práctica pedagógica, considerando los aspectos que se manifiestan en las actividades docentes, no puede pensarse que exista una profesionalidad docente nítidamente perfilada y estable, pues hay múltiples formas de pensarla, de sentirla y de realizarla. Los aforismos como los que dicen que “Cada maestrillo tiene su librillo” y el que plantea que “Puede haber alguna mala persona que sea maestro, pero no puede ser que haya buenos maestros que no sean buenas personas” nos llaman la atención sobre la intersección entre la profesionalidad y la idiosincrasia del ser personal del docente, la interacción de la profesionalidad con otras dimensiones de la persona. Los alumnos saben muy bien de la singularidad de sus profesores; seguramente son aquéllos más atinados cuando los valoran que cuando ellos son valorados por éstos.

Si por *carrera* se entiende la configuración, evolución y mantenimiento de la capacidad específica que es propia del *ser docente* en cotas aceptables de calidad docente y si, radicalmente, la profesionalidad está ligada a la dinámica personal y vital que es única para cada individuo, sólo cabe hablar de una profesionalidad docente como una agregación de particularidades. Si cada uno ha vivido, vive y tiene su propia carrera como persona y como profesional, no existe *La* carrera docente. Los hitos que marcarían su desarrollo son las vivencias más destacables elaboradas en el plano personal-profesional. La carrera no es estandarizable, no se pueden hacer escalas dentro de ella, no permite clasificar y jerarquizar a los profesionales. Permite entenderlos.

Por todo esto, no ha de extrañarnos que se encuentren dificultades para establecer tipologías, grados o niveles en la carrera del profesorado. No porque, como se ha dicho, las actividades que son propias del oficio estén muy estandarizadas entre

los docentes, quienes desempeñan su función de manera muy parecida. Por el contrario, consideramos que la dificultad viene de la infinita variedad de maneras de vivir y desarrollar la docencia desde el plano subjetivo del docente, desde donde nos hemos situado.

Se es docente y se identifica cada uno con una forma de serlo desde la peculiar forma de ser como persona. ¿Acaso cada uno de nosotros no ha pensado que alguien conocido no debería estar en la profesión por tener una personalidad inadecuada? No queremos utilizar el carácter no aprehensible de esta dimensión de la docencia como argumento para invalidar cualquier intento de regulación de la actividad de los y las docentes; de la necesidad de alguna modalidad de evaluación de su desempeño y de clarificación de lo que son *buenas prácticas*.

Sólo la historia personal y una aproximación global a la individualidad de cada docente, nos puede permitir acceder a lo que significa ser docente, a cómo se entiende a sí mismo como tal, al compromiso que mantiene con su profesión, a la satisfacción o insatisfacción que muestra su ánimo, a la idea acerca de cómo entiende su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de los alumnos, el valor de la educación,... Desde esta perspectiva, la profesionalidad es una forma de ser, de pensar y sentir, una posición ante el mundo de la educación. Desde luego que el desarrollo profesional entendido así podría ser evaluado en alguna de las fases de la carrera profesional, como, por ejemplo, utilizando entrevistas en profundidad para conocer a quién se va a seleccionar para entrar a la formación inicial. Éste sería un procedimiento mucho más riguroso y objetivo que la simple baremación de su curriculum académico.

Creemos que no tiene lugar en un trabajo como el que nos ocupa describir las políticas que en el mundo se desarrollan o dar cuenta de los modelos de carrera docente que se siguen en cada sistema educativo. Menos sentido tiene todavía el hacerlo de nuestro país, pues desde hace más de treinta años se viene hablado de la necesidad de establecer una carrera para el profesorado que comunique los cuerpos docentes y plantee un sistema de estímulos e incentivos en una profesión que va dejando de tener la presencia social que merece. Para conocer esas peculiaridades se puede consultar, por ejemplo, el reciente informe de la OCDE (2009).

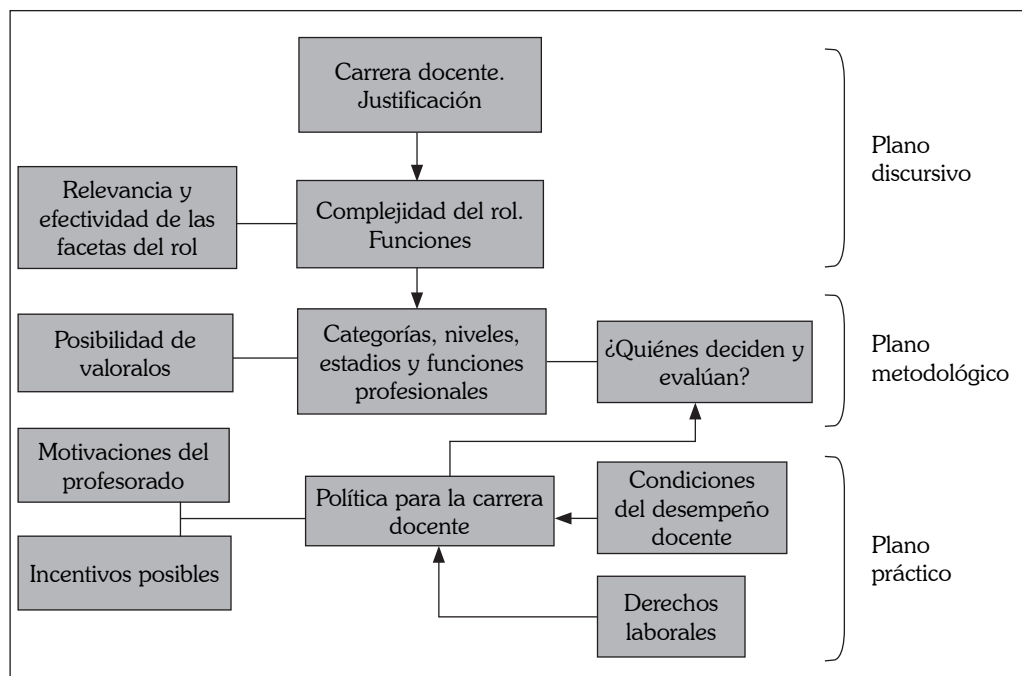
Nuestra atención se dirige a dar cuenta de los fundamentos del tema que nos ocupa, de los aspectos implicados, de algunos de sus puntos más discutibles y dar algunas sugerencias.

## El orden de los problemas que plantea la carrera docente

Consideramos que el establecimiento de un sistema de carrera profesional para los y las docentes debe fundar la arquitectura que lo justifique en tres planos: el discursivo, el metodológico y el práctico; es decir, que sean evidentes, contrastados y asumidos el *por qué*, el *cómo* y el *para qué* de la carrera. Véase el esquema que se propone en la figura 2.

En el primer nivel –que denominamos discursivo– creemos que debe aceptarse con sinceridad la filosofía que lo sustenta, admitir que las funciones del profesorado son hoy bastante complejas, lo cual implica aceptarlas y valorar su relevancia, sin olvidar que esas funciones las debe desempeñar en unas determinadas condiciones que el profesorado no controla y que condicionan los resultados que puedan obtenerse.

FIGURA 2. Mapa acerca de los problemas que plantea la carrera docente.



En un segundo plano –el metodológico– nos encontramos con las opciones respecto de qué tipo de carrera se estructura, según las funciones que creamos que ésta tiene que cumplir. Se trata de concretar y adoptar el sistema de categorías, niveles, estadios y funciones profesionales en torno a las cuales se monta el

curso de la carrera, a qué se refiere la progresión que propone, considerando la complejidad de funciones y la finalidad que la orienta. Los referentes que se elijan deberán de concretar qué información ha de utilizarse, si es posible obtenerla, con qué procedimientos va a obtenerse y cuál es su viabilidad. Y lo que es más trascendental: quiénes van a decidir el sistema de valoración del profesorado a construir, así como quiénes realizarán las valoraciones.

Finalmente, en un tercer plano, está el problema práctico de cómo se lleva a cabo esa carrera, qué políticas son necesarias y con qué otras políticas ha de compaginarse y complementarse, sin olvidar los derechos del profesorado, así como tener en cuenta que los incentivos que se propongan deberán tomar en consideración las motivaciones del profesorado.

### ***Justificación de la carrera docente***

Muchas veces suponemos que el proceso de desarrollo de la profesionalidad docente, algo que tiene lugar a lo largo del tiempo de ejercicio profesional, se corresponde con una ganancia automática y progresiva de calidad en las prácticas pedagógicas del profesorado; algo que de alguna manera queda insinuado en la idea misma de *desarrollo (profesional)*. Éste quiere significar un crecimiento sometido a alguna pauta. Es un planteamiento que hace equivalentes experiencia y mejora de las competencias del profesor con el tiempo. Esa experiencia es idiosincrásica, condición que nos lleva a admitir que el profesorado dispone de repertorios diversos a la hora de aprovechar la experiencia de otros para educar al alumno. En segundo lugar, lo importante no es la experiencia en sí, sino la reflexión que se haga sobre ella. No sólo es vivencia idiosincrásica, sino desigualmente madurada. Si bien Don Quijote dice a Sancho que la experiencia es madre de las ciencias todas, Oscar Wilde nos prevenía con la sentencia: “la experiencia es simplemente el nombre que damos a nuestros errores. De la experiencia se puede extraer conocimiento práctico positivo, pero también reafirmación en las equivocaciones”.

Por eso las prácticas educativas deben someterse a algún tipo de filtrado con criterios de valor y en relación con ciertas normas de carácter técnico. Otro problema es qué valoración pueda hacerse y qué consecuencias pueda tener. Las prácticas del profesorado tendrían que ajustarse a los estándares más aceptables de lo que es una *buena práctica* y colaborar en mayor o menor medida en la consecución de los valores de justicia, igualdad, respeto a los derechos del educando, por un lado. Por otro, esas prácticas pueden y deben justificarse desde un punto de vista técnico para distinguir las que tengan mayor o menor capacidad y eficacia para estimular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y lograr



los mejores resultados posibles. Esta valoración con un sentido amplio de lo que se entiende por *resultados*.

Si hablamos de *buenas prácticas* es porque no todas ellas lo son, evidentemente. Es decir, en este “todo no vale por igual” encontramos el principal punto de referencia para hacer distinciones entre el profesorado y para compararse cada cual consigo mismo a lo largo de la carrera profesional. La libertad metodológica que, como experto, corresponde al profesorado no puede entenderse como un respeto hacia todo lo que se le pueda ocurrir hacer. Se necesita partir de un consenso mínimo sobre el papel del conocimiento, la puesta al día del currículum, las metodologías actualizadas, el uso de materiales modernos y la evaluación más razonable. Una exigencia que no se deduce de los derechos de los profesores, sino del derecho a la educación de calidad del alumno en condiciones de igualdad.

Si no comprendemos que es en este plano de la realidad, cuando estamos centrando la atención en los procesos y productos de aprendizaje y de la educación; es decir, si no podemos incidir más o menos directamente en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, establecer un reconocimiento de que las hay de más calidad que otras, todo lo demás que se quiera hacer no puede justificarse con el argumento de que la carrera docente mejorará la calidad de la educación. Desarrollar una enseñanza de mayor calidad puede significar muchas cosas (más recursos, mejores medios, menos ratio de alumnos por profesor, más especialistas, mejores condiciones de trabajo de los docentes...). Pueden mejorarse otros muchos aspectos que creamos son condiciones para potenciar los determinantes más directos.

Éstos son los que actúan en los procesos reales de aprendizaje y son determinantes de la educación. Sabemos que existen numerosos aspectos relacionados con los resultados educativos (con el éxito y el fracaso escolares): desde la procedencia familiar, las condiciones del alumno, el ambiente del centro, la posesión de habilidades básicas y un largo etc. La investigación educativa a pequeña o gran escala ha dado sobrada cuenta de esto. Haciendo referencia a los tan manejados datos de los informes PISA, el publicado en 2001 ofrecía una relación de más de treinta variables ordenadas por el valor de la correlación que mostraban con los resultados de matemáticas en los estudiantes de Secundaria Obligatoria. Pues bien, es preciso descender a la segunda mitad de dicha ordenación para encontrarse variables relacionadas con el profesorado, una situación que se produce por la falta de atención al papel de los profesores en esos informes.

Es decir, la denuncia de la falta de la calidad de los sistemas de educación tiene que apelar de forma directa, con la atención que merecen, a los procesos

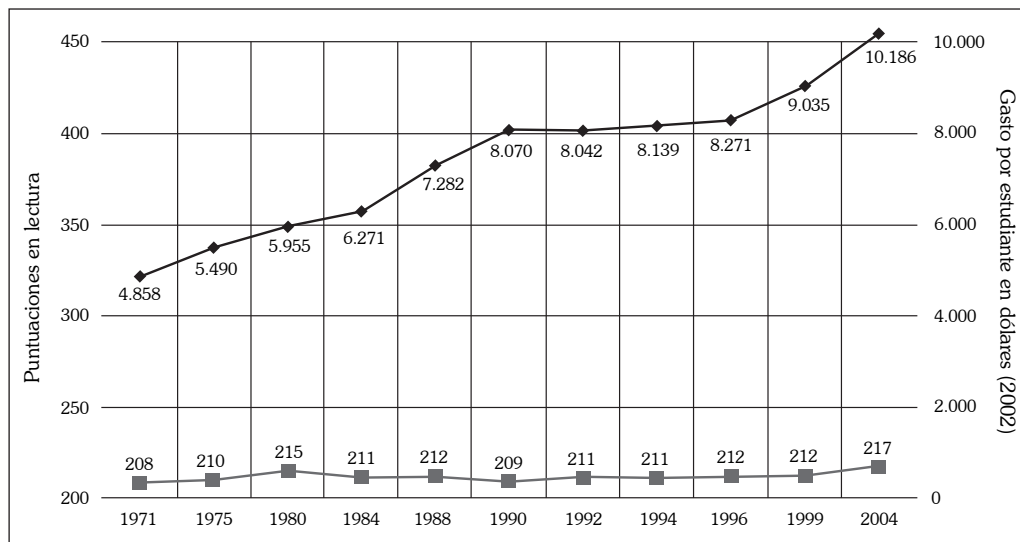
que determinan directamente los resultados. Vemos que se produce la alarma por los bajos resultados en lectura, por ejemplo, pero no se toman en consideración factores como los métodos de enseñanza, las prácticas que predominan, el interés que despierta, la calidad de los materiales que se utilizan, la capacitación del profesorado, etc. El proceso que se produce en el alumno es lo que determina el resultado. Su adecuación al aprendizaje, la percepción de su relevancia, el tiempo dedicado, la motivación despertada, la atención individualizada... son sus determinantes. En el juego de determinaciones de esos procesos, la procedencia cultural familiar, por ejemplo, no interviene en la actividad estrictamente hablando, sino que lo hace como factor que potencia o supone un déficit del sujeto; es decir, que está operando a través de condiciones previas que la enseñanza puede aprovechar o compensar.

Resumiendo: el establecimiento de una carrera profesional para los docentes requiere partir de algunas suposiciones previas:

- a) Si bien la enseñanza y lo que atañe al profesorado no son las únicas influencias que determinan las diferencias entre los estudiantes, en cuanto a los resultados que obtienen, indudablemente son factores importantes para el aprendizaje. El profesor o profesora tiene responsabilidades en los resultados de la enseñanza.
- b) Es preciso clarificar las diferentes funciones que los profesores desempeñan y valorarlas distinguiendo las irrenunciables de las asumidas voluntariamente.
- c) Esa diferenciación de funciones se pueden constatar y pueden dar pie, con las limitaciones comentadas, a la adopción de escalas con grados que reflejen el mérito personal o de equipos docentes. Tratar a todos por igual, cuando existen diferencias en la dedicación, compromiso y voluntad de perfeccionamiento desmoviliza a los mejores y reafirma a los que sólo cumplen los mínimos.
- d) La profesionalidad docente por sí sola, tal como cada uno la posee configurada en su identidad, no garantiza el impulso o la voluntad de desarrollar de la mejor forma posible las buenas prácticas. Si bien es inevitable estimular al profesorado con motivaciones e incentivos extrínsecos (mejora de sus condiciones, aumento de salarios...), es más importante considerar las motivaciones internas, inherentes al ejercicio de las funciones del profesor (“por vocación”, se decía).
- e) No debería ser considerado como mérito el justo cumplimiento de los deberes propios del puesto de trabajo.

- f) Es preciso cuidar a los mejores profesores para que no abandonen la enseñanza y sean referentes para atraer a nuevos candidatos a la docencia.
- g) La mayoría de los sistemas de carrera docente que funcionan en el mundo ponen de manifiesto que el establecimiento de grados sirve fundamentalmente a las políticas salariales diferenciadas, a la promoción corporativa y a mejoras en las condiciones del puesto de trabajo. Es necesario considerar aspectos menos tangibles e incentivos no materiales, de carácter personal, intelectual y social.
- h) El éxito de la carrera necesita del acompañamiento de otras políticas y actuaciones, especialmente las relacionadas con la selección, la inmersión inicial en el puesto de trabajo, el perfeccionamiento, la política salarial, la inspección, las evaluaciones externas y los programas de innovación.
- i) Como consecuencia de la presencia creciente de las políticas y prácticas de evaluación en todo el sistema, da la impresión de que el arreglo de cualquier problema tenga una primera solución en la evaluación. Si se evalúa al alumnado con pruebas externas para evidenciar el aprovechamiento académico respecto de los objetivos que se pretenden, si se evalúan los centros, los *currícula* y el sistema en su totalidad, el profesorado no podía escapar de esa tendencia. Es muy fuerte la presión para someter a todo el aparato escolar a controles externos para analizar su eficacia, y el profesorado es una figura clave del mismo. Una presión que viene siendo apoyada por la demanda de competitividad que ha desatado la política defensora de la ideología de la privatización de un servicio como la educación. Además se ha despertado una creciente alarma al airear el fracaso escolar endémico de los sistemas escolares universalizados como una muestra de su ineficacia. Esas valoraciones justifican controles y exigencias al profesorado.
- j) Invertir más en educación es visto como “dar más de lo mismo” pero cada vez más caro. Véase la figura 3, que, abarcando un lapso de tiempo bastante prologado, evidencia cómo el gasto por estudiante en EE.UU. ha venido creciendo, siguiendo una tendencia casi exponencial, mientras que los resultados que se obtienen en las pruebas en un aspecto limitado, pero importante, como es la lectura, se mantienen prácticamente constantes. Conclusión: ¿la mejora del bienestar del profesorado no se corresponde con la mejora de los resultados? No necesariamente. A partir de ahí, ¿se pueden extraer justificaciones para establecer algún tipo de control de la calidad de los profesores? Consideremos que la masa salarial de los docentes absorbe la mayor parte de los recursos invertidos en educación.

FIGURA 3. Evolución del aumento en el coste de la escolaridad con estancamiento de los resultados. Puntuaciones en lectura según la Escala Nacional. 4º grado (1971-2004). Fuente: NCES (National Center for Education Statistics, EE.UU.)



Si es fácil aceptar la tesis que establece que los docentes y su enseñanza tienen incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y sobre la educación en general, cabe preguntarse: ¿qué cualidades, actuaciones o relaciones son las más influyentes y desde este conocimiento extender las más valiosas? ¿La evolución de las capacidades profesionales mejoran con el tiempo; es decir, progresan, se estancan o se deterioran? ¿La antigüedad es necesariamente un mérito o puede llegar a significar un demérito? ¿Se detiene el desarrollo profesional en algún momento del curso de la experiencia? ¿Podemos encontrar un consenso en la utilización de criterios éticos y técnicos para que a partir de ellos valoremos los desempeños de las y los docentes?

### ***La complejidad del rol y la relevancia de las funciones docentes***

El puesto de trabajo del profesor es complejo; no siempre es fácil plasmarlo en un profesiograma<sup>1</sup> estable, ni tampoco es fácil ajustar su desarrollo a un protocolo fijo de actuaciones preestablecidas que cualquiera pudiera seguir. Las

1. El profesiograma representa el perfil de las características exigidas por el puesto de trabajo (conocimientos, habilidades y aptitudes), indicando el nivel de exigencia que se requiere para el ejercicio de dicho puesto.

operaciones a realizar en el plano metodológico del esquema (Figura 2) propuesto son trascendentales. Se trata de resolver tres retos:

- a) Concretar los criterios expresando con claridad cuáles son las funciones, las acciones a realizar, las tareas que hay que hacer y las formas de trabajar de los buenos profesionales de la enseñanza. Esta aclaración nos indicará qué información debe considerarse al establecer grados en la carrera docente. Los rasgos deben permitir saber si un determinado profesor cumple o no los requisitos y en qué medida lo hace.
- b) Es necesario dejar claros los estándares de calidad acerca de lo que se considera son buenas prácticas, lo que no se debe hacer y lo que conviene que hagan los docentes. El profesorado debe ser objeto de controles para asegurar el cumplimiento de las obligaciones. Cumplir no es un mérito. Sí pueden serlo realizar tareas de calidad, otras adicionales, las desarrolladas en condiciones especialmente adversas, perfeccionarse, colaborar a la mejora de la profesión y de la educación pública, que deberían ser valoradas positivamente. No tanto por “motivar” a los profesores que ahora se sienten desamparados –como se dice–, sino por justicia, por satisfacer de la mejor manera posible el derecho a la educación del alumno. Por esta misma razón la carrera tendría que ser ascendente y descendente.
- c) Los rasgos que ha de desarrollar o las funciones que deba desempeñar el buen profesional de la enseñanza son numerosos y susceptibles de ser evaluados con diverso grado de operacionalidad, usando distintas metodologías. Como se señaló con anterioridad, hay facetas importantes de la profesionalidad que el extendido cuantitativismo que profesan los expertos, profesores, evaluadores y administradores han despreciado en aras de una objetividad confundida con la aparente mensurabilidad de las realidades humanas. Diciéndolo de manera sencilla: más vale la información *objetiva* obtenida en una entrevista o en una observación de la docencia que un curriculum plasmado en horas de perfeccionamiento cuantificadas.

Repasando las formas que diferentes países tienen de evaluar al profesorado (OCDE, 2009), se observa la utilización de diversos procedimientos como: calificaciones estandarizadas de los estudiantes, observación de las clases, calificaciones de los alumnos, calificaciones de colegas, de las autoridades administrativas y académicas, autoevaluación, entrevistas, portafolios, exámenes basados en competencias,...

La tabla de la figura 4 contiene la relación de las funciones y actividades más comunes en el ejercicio de la profesión docente. Algunas son de ejercicio

permanente, otras tienen un carácter más puntual; unas son ineludibles, otras son opcionales. Las competencias del profesograma no se desarrollan en el vacío, sino que están condicionadas por la disponibilidad de medios, el contexto, el ambiente exterior y las circunstancias concretas del ejercicio. Estas circunstancias han de considerarse en la valoración del profesorado.

FIGURA 4. Competencias del profesograma del profesor.

1. Preparación cultural remota.
2. Interpretar la realidad, su dinámica y necesidades: formación permanente.
3. Estrategias para educar para la ciudadanía y transmitir los valores democráticos.
4. Mantener relaciones interpersonales adecuadas, de comunicación con todos los agentes educativos.
5. Planificación del curriculum.
6. Elaboración de materiales.
7. Actividades de enseñanza. Características del desarrollo de la enseñanza y dificultades según niveles y especialidades del sistema.
8. Integración de las TIC en la enseñanza y en otras funciones.
9. Evaluación de estudiantes.
10. Cargos directivos.
11. Desempeño de servicios en los centros: bibliotecas...
11. Tutoría.
12. Actividades extraescolares.
13. Estrategias para la educación compensatoria.
14. Asesoramiento y ayuda.
15. Atención de alumnos con necesidades especiales.
16. Relacionarse con las familias.
17. Capacidad para mediar y resolver conflictos.
18. Formación y perfeccionamiento.
19. Investigación.

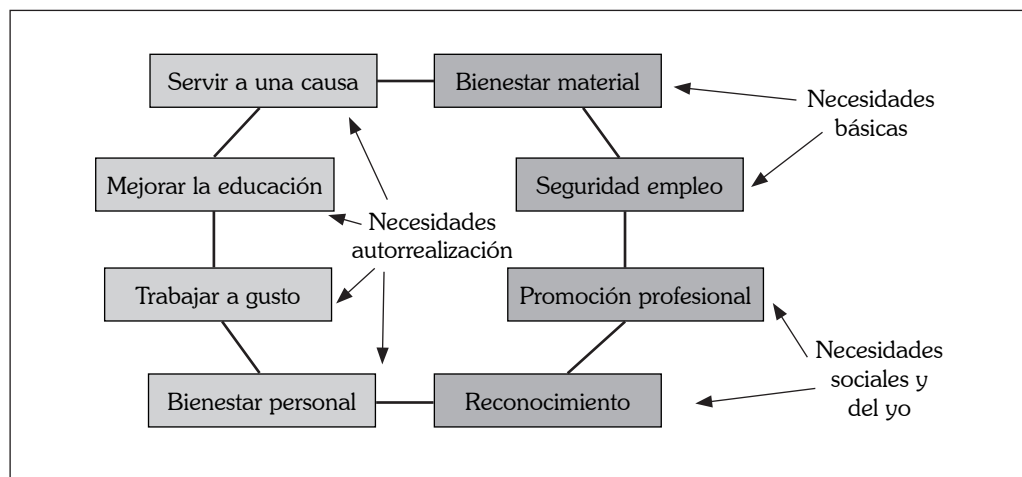
***Demandas recientes.***

Trabajar coordinadamente en el centro y en red con otros profesores y centros.  
Conocer los nuevos instrumentos, medios y recursos para ejercer las funciones asignadas.  
Interpretar situaciones y tomar iniciativas para resolver los problemas.  
Educar en sociedades multiculturales.  
Ejercer en situaciones de gran conflictividad.  
Operar en otros contextos de aprendizaje diferentes a los centros educativos.  
Manejo de la diversidad inherente a la escolarización universal.

## Los motivos para “mover” la voluntad

Moverse y emprender la acción no es un problema, en nuestro caso, que se pueda reducir a un sistema de premios y castigos, al disfrute o carencia de incentivos o, lo que es más frecuente, a un reconocimiento de los “buenos” profesionales, dejando a los demás fuera de la carrera docente. Los motivos que dan energía a las acciones no los origina ni los mantiene una tabla salarial. El ser humano, en general, adquiere y desarrolla motivos de diverso tipo y rango. Maslow propuso la teoría según la cual todo individuo necesita satisfacer en algún grado necesidades que se pueden ordenar jerárquicamente en forma de pirámide: en la base estarían las necesidades fisiológicas básicas, a las que siguen, en orden ascendente, las de seguridad, las sociales, del ego y de autorrealización. Las necesidades pueden reelaborarse y expandirse infinitamente, implicándose unas en otras, especializándose, etc.

FIGURA 5. Tipos de necesidades del profesorado y sus incentivos.



El profesorado debería asentar su profesionalidad, en primer lugar, en el cumplimiento responsable de las obligaciones derivadas de un contrato entre él y la sociedad, desempeñando un trabajo remunerado de prestación de un servicio, cuya definición está determinada por regulaciones, por tradiciones “gremiales”, por concepciones acerca del progreso, por unos estándares y por las decisiones de cada uno. Esa responsabilidad será fuente de satisfacción, si la tarea se asume con agrado, si ha sido elegida, si no es contraria a otros intereses ajenos a su desempeño, si está guiada por los motivos correspondientes a la parte superior de la pirámide de Maslow. La responsabilidad docente de cumplir las exigencias de un contrato no es negociable, en el sentido de que no se puede aceptar o no hacerlo,

sino que debe ejercerse lo mejor posible según los patrones de calidad defendibles en un momento dado. La carrera docente debe entenderse en este escalón como una obligación que se puede desempeñar con desigual dedicación y calidad, cuyo ejercicio exige cambios, modulaciones, asumir tareas diferentes porque se tiene ese contrato con una sociedad cambiante con el transcurrir del tiempo.

Aunque la educación como oficio no puede encararse solamente como una prestación derivada de un contrato. Tom (1984) decía que la enseñanza es un oficio de carácter moral. Así lo creemos, porque se ejerce sobre sujetos humanos. La profesionalidad e identidad de los docentes se debería apoyar en la satisfacción del derecho a la educación, orientarse por fines que tienen que ver con la desigualdad, la dignidad, la democracia, el sistema de valores, la mejora no sólo material de la sociedad. En este nivel de planteamientos es difícil separar lo que es obligación de lo que sería mérito por “hacerlo bien”. En todo caso tendría que contar como un demérito el no comprometerse en lo que significa este nivel de motivaciones de los profesores y las profesoras.

En nuestro caso, en la práctica, no parece que estas dimensiones de la docencia constituyan siempre una apoyatura para el autoconcepto profesor. En una investigación realizada por Egido (2008) se recogen las opiniones del profesorado sobre cuáles son los aspectos que creen son los más positivos de su trabajo. Por orden de citación, ésta es su visión. La docencia le parece una profesión atractiva por: la estabilidad que se asegura en el empleo (al 80%), la autonomía profesional (71%), las vacaciones (53%), la duración de la jornada laboral (48%), la posibilidad de promocionar (13%) y la edad de jubilación (10%).

Si la carrera docente se estructura como una escala de categorías burocráticas sin considerar las dimensiones de la enseñanza no estrictamente contractuales para acordar qué vamos a considerar como *progreso* o empoderamiento profesional, puede que sirva para mejorar a los docentes como *trabajadores*, pero no necesariamente su *enseñanza*. Los incentivos económicos elevan el nivel de vida de los profesores y constituyen un motivo para su bienestar y seguridad, lo cual está bien, pero es dudoso que de esa satisfacción se derive un aumento de la motivación para impartir mejor la docencia, o que incremente las ganas de formarse, hacer lecturas relacionadas con su especialidad... Como es inconcebible, por lo contrario, que un profesorado mal pagado preste intencionadamente menos atención personal al alumno. En un reciente informe de la OCDE (2009), tras la revisión de la investigación existente al respecto, se concluye que las mejoras salariales del profesorado no tienen relación con cambios en la calidad de la enseñanza que desarrollan con sus estudiantes (p. 124). Dada la debilidad de la



correlación salarios-práctica docente, se recomienda que las mejoras salariales vayan ligadas al compromiso de lograr objetivos concretos.

La carrera docente tiene que ser un instrumento para mejorar la educación y a los profesores, siempre que éstos mejoren a aquélla, se aseguren sus derechos y las cotas razonables de bienestar que cabe reclamar. La motivación profunda y duradera que energiza al profesorado por la enseñanza para que sea eficaz no podemos esperar que emane de un incremento del salario o del reconocimiento de un mérito, sino de un compromiso personal derivado de una opción personal por la docencia, con la extensión de la cultura y con el progreso que su posesión implica; de la seguridad que da el conocimiento del oficio y de las dinámicas que se cruzan en los tiempos y espacios escolares y extraescolares; de su capacidad para abordar las exigencias para manejarse en situaciones imprevistas; y, finalmente, de su madurez para tolerar los riesgos personales que en toda relación cara a cara o en personas y grupos se plantean.

### ***Referencias bibliográficas***

EGIDO, I. (2008). "Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado", presentado en COFAPA (Confederación de Padres y Madres de Alumnos). Madrid. [www.cofapa.net/docs/1226665575\\_Ponencia%20I.Egido.pdf](http://www.cofapa.net/docs/1226665575_Ponencia%20I.Egido.pdf)

OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. PISA* (p. 229).

OCDE (2004). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective*. Paris: OCDE.

OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. Paris: OCDE.

TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.

---

# AUTORES

---



**José Contreras Domingo** es Profesor de Didáctica en Formación de Profesorado, anteriormente profesor en la Universidad de Málaga, y en la actualidad en la Universidad de Barcelona. Sus intereses en la actualidad están orientados a la vinculación entre experiencia práctica y saberes pedagógicos, tanto en lo que se refiere a experiencias ajenas, como en el estudio sobre la propia práctica en la formación de maestros y maestras. Entre sus publicaciones destacan: *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica* (Madrid: Akal, 1990); *La autonomía profesional del profesorado* (Madrid: Morata, 1997); *Investigar la experiencia educativa* (con Nuria Pérez de Lara) (Madrid: Morata, 2010).

**John Elliott** es Profesor de Educación en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de East Anglia, Reino Unido. Es muy conocido de forma general por su trabajo en el ámbito del desarrollo curricular y la investigación, y más concretamente por su contribución a la teoría y la práctica de investigación-acción en contextos de cambio curricular. Ha recibido el Doctorado, honoris causa, del Instituto de Educación de Hong Kong (2002) y la Universidad Autónoma de Barcelona (2003). Su obra titulada “Como reflejo de donde está la acción” y se publica en la Biblioteca Mundial de Pedagogía (2007).

**Juan M. Escudero Muñoz** es Catedrático de la Universidad de Murcia, y pertenece al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus ámbitos preferentes de docencia e investigación son los siguientes: Currículo, Enseñanza, Reformas Escolares y Alumnado en Riesgo de Exclusión. De entre sus publicaciones recientes cabe destacar: *La reforma de la reforma* (Barcelona: Ariel, 2002); *Exclusión social, exclusión educativa* (con J. Sáez) (Murcia: ICE/DM, 2006) y “Comunidades docentes de aprendizaje”, *Agora para la EF y el Deporte*, nº 10, 7-31 (2009).

**Eduardo Fernández Rodríguez** es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Ha sido Becario Predoctoral de la FICYT (Asturias) entre 2003-2007, periodo en el que participó como docente en formación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo dando clases en las asignaturas de “Programas de Intervención en Educación Escolar” y “Formación y Actualización de la Función Pedagógica”. Además, ha participado en el proyecto de alfabetización nacional “Yo sí puedo” llevado a cabo por la organización Barrios de Pie en Argentina. Actualmente desarrolla su labor docente en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Su campo de interés se centra en la formación de formadores, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica universitaria y el psicoanálisis aplicado a la educación.

Es miembro de los Consejos de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

**Fred Korthagen** es profesor de educación en la Universidad de Utrecht en los Países Bajos, especializado en la formación docente. Ha sido profesor de matemáticas y formador de maestros desde hace muchos años. Sus campos principales de interés son el desarrollo profesional de maestros y la pedagogía de la formación del profesorado. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre estas cuestiones. Su libro más conocido es: *Vinculando práctica y teoría: La pedagogía realista de la formación del profesorado* (2001). Ha sido orador principal en numerosas conferencias internacionales (ISATT, ICSEI y Mofet, y otros), participante en simposios e invitado a las reuniones anuales de la American Educational Research Association (AERA). Por dos veces, en 2000 y en 2006, ha recibido el Ejemplar de Investigación en la Enseñanza y Formación de Docentes, premio de la División de Enseñanza y Formación de Docentes de la AERA. En 2009, recibió el Premio de Distinción de Investigación de la Asociación de Educadores en los EE.UU. (ATE).

**José Gimeno Sacristán** es Profesor Catedrático de la Universidad de Valencia, autor de libros como *La reforma necesaria* (autor y coordinador) (Madrid: Morata, 2006); *El valor del tiempo en educación* (Madrid: Morata, 2008); *Educación por competencias. Qué hay de nuevo* (autor y compilador) (Madrid: Morata, 2009) o *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (autor y compilador) (Madrid: Morata, 2010). Participa en diversas obras colectivas (43) y es colaborador de revistas especializadas en educación.

**Ángel I. Pérez Gómez** en la actualidad es Profesor de la Universidad de Málaga, y anteriormente en Salamanca, Madrid y La Laguna. Ha sido vicerrector de la Universidad de Málaga y de la Universidad Internacional de Andalucía. Miembro del Consejo de Redacción de varias revistas nacionales e internacionales. Primer premio nacional de Investigación Educativa, ha recibido varias medallas y condecoraciones de prestigio. Ha publicado doce libros y más de cien artículos y capítulos de libros: *Las fronteras de la educación*; *La comunicación didáctica*; *La enseñanza, su teoría y su práctica*; *Comprender y transformar la enseñanza*; *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*; *Comprehensiveness and Diversity in Secondary Compulsory education in Andalucía*; *Desarrollo profesional del docente*, entre otros.

**Philippe Perrenoud** se desempeña en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza.

**Henar Rodríguez Navarro** es Maestra en Educación Primaria (Escuela Universitaria de Educación de Palencia, Universidad de Valladolid), Licenciada en Psicopedagogía y Doctora (Universidad de Valladolid), Especialista en Educación Intercultural (Universidad de Valladolid) y Master en Intervención Psicológica en Contextos Educativos (Universidad Complutense de Madrid). Imparte clases como profesora ayudante doctora en la Universidad de Valladolid (Departamento de Pedagogía) de Currículo y Sistema Educativo y Educación para la Paz. Sus líneas de investigación se relacionan con migración y escuela y con la etnografía educativa. Es Vicepresidenta de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y miembro de los Consejos de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

**Martín Rodríguez Rojo** es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, y actualmente es profesor emérito de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Algunas de sus principales obras son: *La educación para la paz y el interculturalismo* (Oikos-Tau), *Hacia una didáctica crítica* (La Muralla); *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (Coord.) (Biblioteca Nueva); *Elaboración, experimentación y evaluación de un proyecto curricular orientado a la educación para la paz. Un estudio de casos* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid), siendo autor de numerosos artículos, publicados en diferentes revistas científicas. Ha impartido cursos de doctorado y conferencias en diferentes universidades de Europa e Hispanoamérica. Es el Presidente del Consejo de Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, siendo uno de los fundadores de la misma. Es también miembro fundador y Presidente del Consejo de Redacción de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Ha participado en la organización de los numerosos Congresos Internacionales de Formación del Profesorado, promovidos por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Es miembro de la Red UREL, en cuyo contexto ha promovido, también, numerosos congresos y proyectos.

**Miguel Ángel Santos Guerra** es Doctor en Ciencias de la Educación, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es también Diplomado en Psicología y en Cinematografía. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de Primaria, profesor de Bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades españolas y extranjeras. Fue director de un centro educativo, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre

organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado. Es colaborador de varias revistas nacionales y extranjeras y director de algunas colecciones educativas. Escribe semanalmente en el periódico *La Opinión* de Málaga. Es padrino de tres escuelas argentinas en las provincias de Santa Fe, Mendoza y Jujuy.

**Ken Zeichner** se desempeña en la University of Washington, Seattle, Estados Unidos.

# NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA “REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES”

## 1) Normativa general

La **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)**, que publica tres números al año (Abril, Agosto y Diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACION UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los “Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado”, hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)**, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP [www.aufop.org y www.aufop.com], así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

## 2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atender para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la Sede Social de la Revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

## 2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (diskette o CD-R), en word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de 18 páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un “título corto” y acompañados de un resumen de un máximo de 100 palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesoro Europeo de la Educación, al Tesoro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesoro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve curriculum, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del autor/a o autores/as.

## 2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA (2001). *Publication Manual* (5th ed.).

**Citas textuales:** Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas “...” y se incluirá el número de la página. Ejemplo: “Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales” (DELORS, 1996, 61).



**Paráfrasis:** Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

**Referencias bibliográficas:** La bibliografía, llamada referencias bibliográficas en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SÓLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula sólo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

**En los siguientes ejemplos** se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- **Para libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- **Para revistas:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del artículo". *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
- **Para capítulos de libros:** APELLIDOS, NOMBRE o INICIAL(es). (Año). "Título del capítulo". En Nombre Apellidos (Editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- **Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- **Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, JOAQUÍN y ARMENGOL, CARME (Eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- **Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, XEXÚS R. (2002). "El conflicto como contenido didáctico". En Martín Rodríguez Rojo (Coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, ROSARIO (2002). "Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- **Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, ANTONIO

(2004). La agonía de la escuela. *El País*, 12 de abril, 23.

- **Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, DANIEL P. y ZEICHNER, KENNETH, M. (1988). Critical pedagogy and teacher education [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- **Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, CRISTINA (2001). "La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

### **2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación.**

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales, cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, status sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su status, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Didácticas Especiales, Antropología, Filosofía, Sociología de la Educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son éstas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, Universidad y Departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo 12 palabras), resumen del contenido. En el mismo deberá constar: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos

secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas, en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de Abril, Agosto y Diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

#### **2.4) Admisión y aceptación de artículos**

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la Sede Social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la Sede Social de la RIFOP/REIFOP, es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos a publicar, de entre los informados positivamente en las condiciones ya

señaladas, según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

#### **2.5) Criterios de evaluación**

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: Investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

#### **2.6) Artículos publicados**

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

#### **2.7) Sobre la propiedad intelectual**

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado supone la aceptación de estas condiciones.

#### **2.8) Sobre la exigencia de originalidad**

Los artículos que se reciban en la Sede Social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.



# BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

## REVISTA *INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA "REVISTA DE ESCUELAS NORMALES"

NOMBRE: ..... APELLIDOS: .....  
NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal): .....

DIRECCIÓN:  
CALLE/PLAZA: ..... NÚMERO: .....  
CIUDAD: ..... PROVINCIA: .....  
PAÍS: ..... CÓDIGO POSTAL: .....  
TELÉFONO: ..... E-MAIL: .....

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS: .....  
NÚMERO COMPLETO DE LA CUENTA (20 DÍGITOS): .....  
DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal): .....

---

### PRECIOS PARA 2010

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en [www.aufop.com](http://www.aufop.com)).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA

### FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)" Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, c/ San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de "Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)", a la c/c n.º 2086 0041 62 0700008676, de la Caja de Ahorros de la Inmaculada, Urbana 41, Zaragoza (España).

### ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)  
Facultad de Educación • Despacho II de Psicología  
San Juan Bosco, 7  
E-50009 Zaragoza

(También se puede remitir por correo electrónico a: [emipal@unizar.es](mailto:emipal@unizar.es))

**FIRMADO**

